

# Språkvansker i ungdomsskolen

*Språk-, tale-, og kommunikasjonsvanskers innvirkning på ungdoms samspill.*

**Hilde Lamo**



Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2007

## Sammendrag

Denne undersøkelsen har tatt for seg fem forskjellige språk-, tale-, og kommunikasjonsvansker, og deres innvirkning på ungdomsskoleelevers sosiale omgang med hverandre. Oppgaven er skrevet ut ifra et syn om at enhver form for kommunikasjonsvanske vil kunne hindre effektiv kommunikasjon mellom to eller flere parter, og at dette får en konsekvens for hva de involverte får ut av interaksjonen. Oppgaven ser på ungdoms samspill med hverandre, fordi dette samspillet er en så viktig del av ungdoms liv. Dårlig samspill med jevnaldrende kan potensielt føre til en lavere grad av inkludering for elever.

Problemstillingen er:

*I hvilken grad er det grunn til å tro at forskjellige språk-, tale- og kommunikasjonsvansker begrenser den kontakten ungdomsskoleelever har seg imellom?*

De fem vanskene som ble inkludert i undersøkelsen var spesifikke språkvansker (og andre språkvansker der språket var det primære vanskeområdet), stamming, hørselshemming (først og fremst tunghørte), autisme og Aspergers syndrom, og utenlandsk opprinnelse (med annet morsmål enn norsk). Lærere, miljøarbeidere og assistenter ved over 20 skoler i Vestfold tok del i undersøkelsen, og spørreskjemaer ble distribuert til de aktuelle skolene for innhenting av data. Informantene ble bedt om å ta utgangspunkt i spesifikke elever med én av de fem nevnte kommunikasjonsvanskene. Alle spørsmålene ba informantene rangere elevens interaksjon med andre elever i forhold til egen erfaring av ”gjennomsnittet”.

Eksempel på spørsmål:

Hvor ofte tar eleven **initiativ** til samtale i klasserommet i forhold til gjennomsnittet?

☐ sjeldnere

☐ like ofte

☐ oftere

☐ ikke observert

---

Resultatene av undersøkelsen viste at elevene i alle de fem gruppene opplevde vanskeligheter i situasjoner som krevde snakking. Initiativ til samtale, deltakelse i diskusjoner og samtale med grupper av elever var noen av de situasjonene som spørreskjemaet tok for seg, og informantene observerte elevene både i klasserommet og i friminuttene. Det var tydelig at flertallet av elevene hadde lite kontakt med andre elever i klasserommet. Elevene med autisme eller Aspergers syndrom hadde også lite kontakt med andre i klasserommet, men opplevde størst vanskeligheter i friminuttene. Informantene mente at mange av elevene engasjerte seg for færre samtaleemner enn andre elever, noe som kan ha sammenheng med at mange av disse elevene ble oppfattet som stille.

Informantene ble også bedt om å observere elevenes reaksjoner i situasjoner med uenighet eller krangling, og i situasjoner hvor elevene ikke ble forstått. Mange av elevene ble passive i slike situasjoner, og sto enten stille, eller gikk vekk. Elevene med autisme eller Aspergers syndrom var den gruppen hvor flest elever kunne beskrives som utagerende.

Undersøkelsen viste at selv om de språk-, tale- og kommunikasjonsvanskene som er tatt for seg her i utgangspunktet har meget forskjellig problematikk, kan man se klare likheter mellom de forskjellige vanskene i forhold til deres kontakt og samspill med andre elever. Det er tydelig at disse elevenes språklige problematikk fører med seg vanskeligheter i forhold til kommunikasjon med andre ungdommer både i og utenfor klasserommet. Fordi samtale er så viktig for å knytte nære relasjoner i ungdomsårene står disse elevene i fare for å havne utenfor de grupperingene ungdomsskoleelever lager. Fordi mange elever med språkvansker skygger unna sosiale situasjoner på grunn av språklig usikkerhet kan man si at kontakten elevene har med andre jevnaldrende blir begrenset. Det blir sett på som positivt at selv om disse elevene minsket sitt språklige engasjement i klasserommet, var det flere som både initierte samtaler og deltok i diskusjoner i friminuttene på lik linje med andre elever.

## Forord

Selv om ungdomstiden er noe mange ser tilbake på som en tid med få bekymringer, er det ikke tvil om at ungdomstiden også for de fleste er fylt med opplevelser og følelser, og kanskje spesielt med frustrasjon. Det er lett å huske gode stunder, men når vi tenker oss litt mer om kan vi huske at det var langt fra lett å være ungdom.

Venner er alfa og omega i ungdomsårene. Selv om man vet at man ikke burde være så opptatt av det å være populær, sitter alle med et ønske inni seg om å bli likt.

Det vi sier har stor innflytelse på hva andre mener om oss. Gjennom språket blir vi kjent med hverandre, og knytter bånd. Men hva hvis det å snakke ikke er så lett? Hva hvis det er vanskelig å si det man mener? Hva hvis andre ikke forstår det man sier?

Takk til de ungdomsskolene som har deltatt i undersøkelsen, og til de lærerne, assistentene og miljøarbeiderne som tok seg tid til å svare. En ekstra takk til de lærerne ved Teigar Ungdomsskole som tok seg tid til å hjelpe meg med utformingen av spørreskjemaet.

Takk til veilederen min, Kolbjørn Varmann, for å ha lest gjennom og gitt tilbakemeldinger på utallige kladder. Takk til Herbjørn Berge for hjelp med statistikken.

# Innhold

1. Innledning	s.7
1.1 Valg av tema	s.8
1.2 Problemstilling	s.9
1.3 Oppgavens struktur	s.9
2 Litteratur	s.11
2.1 Språk og kommunikasjon	s.11
2.2 Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse	s.12
2.3 Språkvansker og spesifikke språkvansker	s.13
2.4 Stammer	s.15
2.5 Aspergers syndrom og autisme	s.17
2.6 Hørselshemming	s.19
2.7 Utenlandsk opprinnelse	s.20
2.8 Ungdom og samspill	s.21
2.9 Lærere som observatører	s.22
3 Metode	s.24
3.1 Bakgrunn for valg av metode	s.24
3.2 Informanter	s.25
3.3 Spørreskjema	s.25
3.4 Fremgangsmåte	s.28
3.5 Egne refleksjoner	s.28

---

4	Resultater	s.30
4.1	Deskriptive resultater	s.31
4.2	Spesifikke språkvansker (SSV)	s.34
4.3	Stamming	s.37
4.4	Hørselshemming	s.40
4.5	Aspergers syndrom og autisme	s.43
4.6	Utenlandsk opprinnelse	s.46
4.7	Forskjeller mellom gruppene	s.49
4.8	Elevgruppene som en helhet	s.52
5	Diskusjon	s.54
5.1	Deskriptive resultater	s.54
5.2	Spesifikke språkvansker (SSV)	s.55
5.3	Stamming	s.57
5.4	Hørselshemming	s.60
5.5	Aspergers syndrom og autisme	s.62
5.6	Utenlandsk opprinnelse	s.65
5.7	Elevgruppene som en helhet	s.67
6	Oppsummering og konklusjon	s.68
	Kildeliste	s.70
	Vedlegg A	s.72

## 1. Innledning

I samfunnet vårt i dag stilles det stadig større krav til gode evner og ferdigheter innen språk og kommunikasjon. Det blir stadig viktigere å kunne flere språk, samtidig som viktigheten av et velutviklet morsmål gjerne kommer til syne i skole- og jobbsammenheng. Men språket vårt er også viktig i mer uformelle sammenhenger. Vi bruker språket både for å bygge og for å opprettholde sosiale relasjoner. Språket vårt sier ofte noe om hvem vi er, og om hvem vi vil være. Dermed er den måten vi og andre prater på noe av det som gjør oss like eller ulike. Med språket deler vi våre opplevelser, tanker og følelser med andre, og det er slik vi får venner.

Vennskap er viktig i alle menneskers liv. Allerede som barn begynner vi å leke og finne ut av reglene for samspill med andre. Vennene våre gjør at vi har det bra med oss selv, og de er der for å dele våre gleder og sorger. Og etter hvert som vi blir eldre blir venner stadig viktigere. Men det er ikke alle som har like lett for å ta kontakt med andre mennesker. Det er store variasjoner i hvordan folk benytter seg av språket sitt for å komme i kontakt med andre. Noen har lett for å finne ordene, mens andre kanskje må lete litt lenger for å finne det de vil si. Noen synes det er naturlig å snakke med andre, og noen synes det er ubehagelig å snakke med folk de ikke kjenner. Noen har også vansker knyttet til språk som kan gjøre det vanskeligere for dem å ta kontakt med andre, eller som kan gjøre det vanskeligere for andre å forstå det de sier.

Når man leser om språk og kommunikasjon og problematikk knyttet til dette, er det gjerne *barn* som står i sentrum. Hvilke faretegn man kan se etter hos barn, hvordan man kan hjelpe barn med forskjellige vansker, hvilke behandlingsmetoder som finnes og så videre. Noe litteratur ser på voksne, og hvordan forskjellige diagnoser kan utarte seg i voksen alder. Men det er sjeldent å se at fokuset rettes mot *ungdom*. Det er ikke ukjent at ungdomsalderen er vanskelig for mange, og om ikke annet er det en periode i livet der alle går igjennom endringer, både fysisk og psykisk. Dessuten er det i ungdomsårene at venner kommer sterkere inn i bildet, og blir sentrale

støttespillere videre i livet. Familien som man i barneårene har vært så sterkt knyttet til, blir i ungdomsårene noe frastøtt.

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i at enhver form for språk-, tale- eller kommunikasjonsvanske potensielt kan hindre effektiv kommunikasjon. Kan slike vansker også begrense menneskers kontakt med andre? Er det grunn til å tro at kontakten mellom jevnaldrende ungdom begrenses dersom en av partene har problemer med å kommunisere på en lett forståelig eller effektiv måte?

## 1.1 Valg av tema

Til denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på samspill med jevnaldrende hos fem forskjellige grupper av ungdom med vansker som kan ha utfordringer for kommunikasjon med andre. Fokuset ligger på:

1. spesifikke språkvansker (hvor det er språket til eleven som er den primære vansken, og hvor språkvansken ikke kommer av en annen underliggende problematikk, som for eksempel psykisk utviklingshemming)
2. ungdom med Aspergers syndrom eller autisme (fokus blir på Aspergers syndrom og høytfungerende autister ettersom det er disse man finner i ordinære skoler og klasser)
3. ungdom med stamming (lærere vil i de fleste tilfeller vite om en elev stammer)
4. ungdom med hørselshemming (i første grad tunghørte som gjør bruk av den hørselen de har igjen ved hjelp av hjelpemidler som for eksempel høreapparat)
5. ungdom av utenlandsk opprinnelse som ikke har norsk som morsmål (også denne gruppen vil kunne oppleve problematikk knyttet til effektiv kommunikasjon med jevnaldrende)

Min hypotese er at enhver språk-, tale- eller kommunikasjonsvanske vil føre med seg, i større eller mindre grad, en negativ effekt på elevers samspill med jevnaldrende. Jeg



har valgt ikke å fokusere på hvordan de forskjellige vanskene skiller seg fra hverandre. Det som derimot vektlegges er at selv om ungdommene har meget forskjellig utgangspunkt når det gjelder språk-, tale- og kommunikasjonsferdigheter vil man kunne finne likheter i deres problematikk. Her synes jeg ungdom med utenlandsk opprinnelse, og med et annet morsmål enn norsk er spesielt hensiktsmessig å se på. Dette fordi denne gruppen egentlig ikke har ”kommunikasjonsvansker”. Allikevel vet alle som har bodd i utlandet i en periode, uansett hvor, at det å måtte benytte seg av et annet språk enn morsmålet har en særdeles stor innvirkning på samspillet med andre. I tillegg kommer kulturelle forskjeller inn i bildet her. Ved å se på hvordan ungdom med kommunikasjonsproblematikk samspiller med andre ønsker jeg å finne om atferdsmønsteret vi ser er annerledes enn hos ungdom uten slik problematikk, spesielt i situasjoner der språk og kommunikasjon står i sentrum.

Dårlig samspill eller begrenset kontakt med andre kan være én årsak til at elever som passer inn i en av de fem gruppene over vil kunne oppleve en lavere grad av inkludering blant jevnaldrende. Formålet med oppgaven er å undersøke sammenhengen mellom forskjellige typer kommunikasjonsvansker og den kontakten ungdom har seg imellom.

## 1.2 Problemstilling

*I hvilken grad er det grunn til å tro at forskjellige språk-, tale- og kommunikasjonsvansker begrenser den kontakten ungdomsskoleelever har seg imellom?*

## 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i fire hoveddeler: En litteraturodel, en metododel, en resultatdel, og en diskusjonsdel. Litteraturodelen tar for seg hvilken rolle språk og kommunikasjon

spiller i forhold til vårt sosiale liv, samt hvilket innhold som ligger i begreper som ”sosiale ferdigheter” og ”sosial kompetanse”. Videre står det litt om hver av de fem forskjellige typene vansker som undersøkelsen har tatt for seg. Spesifikke språkvansker blir forklart i forhold til det overordnede begrepet ”språkvansker”, og det blir gjort klart hvordan disse begrepene vil bli brukt gjennom resten av oppgaven. I tillegg omhandler én del ungdom og samspill, samt litteratur som viser til hvordan lærere fungerer som observatører.

Metodedelen av oppgaven er delt inn i bakgrunn for valg av metode, informanter, spørreskjema, og egne refleksjoner. En kvantitativ metode ble brukt til denne undersøkelsen, og et spørreskjema ble distribuert til lærere, assistenter og miljøarbeidere på ungdomsskoler i Vestfold. Fordi ungdom med utenlandsk opprinnelse var en av gruppene jeg ønsket å se nærmere på ble det tatt en beslutning om å styre unna Oslo og omegn. Dette på grunn av en antakelse om at Oslo-området har spesielt høy konsentrasjon av ungdom med utenlandsk opprinnelse, og at grupper av ungdom med samme bakgrunn ikke vil gi et realistisk bilde på hvordan samspillet med andre kan vanskeligjøres av slike forutsetninger.

I resultatdelen blir funnene fra prosjektet lagt fram, og i diskusjonsdelen blir disse resultatene drøftet i forhold til litteraturen om emnet. Her blir også de kvalitative kommentarene fra informantene lagt fram. Til sist følger oppsummering og konklusjon som vil oppsummere prosjektet i sin helhet.

## 2. Litteratur

### 2.1 Språk og kommunikasjon

Det er en del aktiviteter som mennesker vanskelig kan unngå. Blant disse finner vi hilsninger til folk vi møter, å spørre og svare på spørsmål, samt andre handlinger som krever at vi snakker (Phillips 1984). Hensikten med språket er å kommunisere, og språket er den primære måten vi gir og tar imot informasjon på (Bloom og Lahey 1978). Måten vi snakker på blir ofte evaluert av andre, og en stor del av det andre oppfatter som vår personlighet blir formet av måten vi snakker på. Rommetveit (1972, s. 13) beskriver språket som ”brubyggjaren, medelet som gjer det mogleg for eit menneske å opna seg og gi eit anna menneske del i sine eigne opplevingar”. Man kan si at en knytter bånd med andre mennesker gjennom språket (Phillips 1984). Dette betyr at språk og kommunikasjon er en viktig del av menneskers sosiale liv (Fyrand 2005). Noen mennesker kommuniserer dårlig, og problemer med å kommunisere kan føre til vanskeligheter med å knytte vennskap, og vanskeligheter med å opprettholde dette vennskapet (Phillips 1984). Man kan si at sosiale ferdigheter i stor grad dreier seg om *evne til å kommunisere* (Fyrand 2005). Problemer i forhold til dette kan lett virke negativt inn på menneskers livskvalitet (Phillips 1984).

Når barn begynner på skolen, blir språket desidert viktigere enn tidligere. Barn trenger god forståelsesevne, og bør kunne uttrykke seg på en måte som andre forstår, for å lette presset av å begynne på skolen (Egland 1970). Frustrasjon og en følelse av å være alene er noe alle kan oppleve når man kommer inn i ett nytt miljø. Med gode kommunikasjonsferdigheter vil en slik situasjon oppleves som mindre skremmende, fordi det vil være lettere å komme i kontakt med andre i samme situasjon. Barn må stole på at deres språklige evner er gode nok til å hjelpe dem både akademisk og sosialt gjennom skoleårene (Egland 1970). I en skolesituasjon kan det være lettere å legge merke til dårlig eller ufullstendig kommunikasjon hos barn, fordi lingvistiske

krav til en elev er mye høyere i klasserommet enn i normale sosiale situasjoner (Seidenberg 1993).

Spirvack, Platt og Shure (1976) undersøkte hvilke strategier barn tok i bruk for å ta kontakt med andre barn. De barna som oftest ble avvist og som var lite populære innen gruppen hadde problemer med å vise tydelig hvem de pratet med, og med å være entydige i språket sitt. Dette viser at språk og kommunikasjon er faktorer som i stor grad virker inn på barn og unges inkludering blant jevnaldrende.

## 2.2 Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse

Kommunikasjon består av mer enn ord. Stress og intonasjon i stemmen, kroppsspråk, og situasjonen rundt det som blir sagt er med på å gjøre en beskjed forståelig for andre. Fordi sosiale ferdigheter er et komplekst fenomen er det ingen teori som kan forklare alle aspekter ved sosiale kommunikasjonsferdigheter (Rustin og Kuhr 1999). Å ha gode sosiale ferdigheter betyr blant annet at en person kan endre sitt sosiale repertoar effektivt for å tilpasse seg den situasjonen man befinner seg i, og de menneskene han omgir seg med. Det er en persons samspill med omgivelsene, og evne til å etablere kontakt med andre. Gundersen og Moynahan definerte i 1995 sosiale ferdigheter som ”atferd som innebærer mestring av de sosiale krav som stilles i en gitt situasjon og som kan tilpasses i forhold til egne behov og omgivelsenes reaksjoner” (sitert i Fyrand 2005, s. 56). Dette betyr at vår sosiale utvikling hele tiden blir formet av det miljøet vi ferdes i, og av de personene vi omgås.

”Sosial utvikling handler om hvordan man utvikler ulike strategier for å komme i kontakt, og å opprettholde kontakten med andre mennesker” (Holmberg 1997, s. 28). Dette kalles gjerne en persons sosiale kompetanse. Utvikling av sosial kompetanse er viktig. Å oppleve seg selv som er person det er verdt å bli kjent med øker motivasjonen for å ta kontakt med andre (Holmberg 1997). Når man snakker om barn og unges samspill med hverandre (i motsetning til barn og unges samspill med voksne) blir gjerne begrepet sosial kompetanse brukt. Her veksler hvert individ

mellom å stå ved sine egne ideer, og å oppgi sitt eget standpunkt på grunn av et ønske om å samarbeide med andre i et fellesskap (Persson 2000). Dette handler altså om *tilpasningsevne*. Kadesjø støtter opp om dette, og sier at sosialt kompetente barn har en positiv grunnholdning, og god evne til å løse konflikter og avklare uenigheter (sitert i Persson 2000, s. 32).

## 2.3 Språkvansker og spesifikke språkvansker (SSV)

Språkvansker er en samlebetegnelse som står for flere forskjellige og komplekse typer vansker. På grunn av denne heterogeniteten er språkvansker vanskelig å definere. Rygvold (2004, s. 202) sier at ”språkvansker er [...] en omfattende betegnelse på vansker hos barn som av ulike grunner har problemer med å forstå eller bruke språket”. Tidligere ble også andre begreper, som for eksempel ”forsinket språkutvikling” brukt (Rygvold 2004). I dette begrepet ligger det at barnet går igjennom en (tilnærmet) normal språkutvikling. Andre begreper, slik som ”avvikende språkutvikling”, viser til at noen barn ikke går igjennom de normale stadiene i språkutviklingen, men heller utvikler språk på en annen måte.

Bloom og Lahey (1978, s. 290) sier at ”we can use the term ’language disorder’ to refer to any disruption in the learning of a native language”. I denne oppgaven vil jeg benytte ordet ”språkvanske” i en enda videre betydning, for å referere til språket til alle barn og unge som av en eller annen grunn sliter med å gjøre seg forstått, eller har vansker med å forstå det andre sier. Dette begrepet vil derfor også inkludere barn og unge som ikke har norsk som morsmål. I en skolesammenheng vil enhver vanske innenfor språk og kommunikasjon kunne resultere i problemer med samspillet med jevnaldrende, uavhengig av kilden eller årsaken til vansken.

I tillegg til språkvanskebegrepet vil jeg også snakke om ”spesifikke språkvansker” (SSV) i denne oppgaven. Disse begrepene refererer til to forskjellige fenomener, og må ikke blandes sammen. Språkvansker er et overbegrep som refererer til flere typer problematikk. Språkvansker kan for eksempel skyldes forhold som

utviklingshemning, hørselshemning, synshemning, tospråklighet, adopsjon med mer (Rygvgold 2004). Når man ikke direkte kan peke på en årsak til at et barn har vanskeligheter med språkutviklingen, kaller man det gjerne en spesifikk språkvanske (SSV). Dette er språkvansker der språket er det primære vanskeområdet, og ikke en følge av andre diagnoser eller vansker (Leonard 1998).

Selv om språket er den primære vansken hos barn med spesifikke språkvansker, blir det hyppig rapportert om vanskeligheter også i det sosiale domenet (Conti-Ramsden og Botting 2004, Redmond og Rice 1998). Frustrasjon, dårlig selvtillit og avvisning fra jevnaldrende er faktorer mange tror kan ha sammenheng med slike sosiale vanskeligheter. I den senere tiden har man også funnet at sosial problematikk og atferdsvansker er karakteristisk for barn med SSV også lenge etter at språkvansken er løst (Conti-Ramsden og Botting 2004). Innen den heterogene gruppen av barn og unge med SSV er det noen som skiller seg ut når det gjelder brudd på sosiale normer og regler. Disse vanskene refereres gjerne til i litteraturen som semantisk-pragmatiske vansker (Rustin og Kuhr 1999). "Semantisk" refererer til *meningen* i språket, og problematikk knyttet til forståelsen av innholdet i det som blir sagt, mens "pragmatisk" refererer til *bruken* av språket, og vansker i forhold til dette.

Barn med SSV kan vise forskjellige typer avvikende sosial atferd. Internaliserende atferd er atferd som ikke direkte påvirker andre, som for eksempel å trekke seg bort fra situasjoner som krever snakking og samspill med andre, mangel på venner, og unngå å initiere samtaler (Redmond og Rice 1998). Andre blir heller urolige, utagerende eller hyperaktive, såkalt eksternaliserende atferd (Løge 1998).

Undersøkelser viser at flertallet av barn med SSV viser internaliserende atferd, og at dette antallet øker ytterligere i ungdomsårene (Conti-Ramsden og Botting 2004).

At vanskene i det sosiale domenet vedvarer også etter at språkvansken er borte er noe foruroligende. Dette viser at slike vansker også vil kunne vise seg i ungdomstiden, selv om språket fungerer innen normalområdet. I Storbritannia har man observert at antallet barn og unge med langvarige og komplekse vansker øker (Conti-Ramsden og Botting 2004). Det er derfor viktig å følge med på ungdommene i denne gruppen.

Longitudinelle undersøkelser har vist at de pragmatiske vanskene hos barn med SSV med tiden blir likere de vanskene man ser hos barn og unge med autisme (Conti-Ramsden og Botting 2004). I tillegg er det funnet at barn og unge med SSV opplever diskriminering og/eller mobbing regelmessig. Conti-Ramsden og Botting (2004) fant i sin undersøkelse at 36 % av 11-åringer med SSV ble mobbet på skolen. Dette, sammen med funn som viser at barn med SSV har generelt færre venner, ikke så gode venner, og er mindre populære enn andre jevnaldrende, er bekymringsfullt (Rustin og Kuhr 1999). Allikevel er det viktig å understreke at under visse sosiale forhold viser også barn med SSV god sosial kompetanse, noe som gjerne bekreftes av foreldre (Redmond og Rice 1998).

## 2.4 Stammering

De fleste har en oppfatning av hva stammering er. Mange vil si at stammering er når en person repeterer lyder eller deler av ord. Stammering er en taleflytvanske, og finnes i alle deler av verden, i alle kulturer, i alle yrkesgrupper, hos folk med forskjellig intelligens og inntekt. Det finnes blant begge kjønn og hos folk i alle aldre (Guitar 1998). Men det er mer til fenomenet stammering enn dette. Stammering kan sies å være resultatet av samarbeidsvanskeligheter mellom pust, stemme, artikulasjon, følelser og tanker (Muirden 1968). Hos mange viser det seg som gjentakelser, som beskrevet ovenfor, men stammering kan også bestå av forlengelser av lyder og blokkeringer av for eksempel luftstrømmen. Slike blokkeringer fører gjerne med seg spenninger i hals og nakke-regionen (Guitar 1998). Det er heller ikke alltid man kan høre at en person stammer. Mange som stammer har teknikker for å skjule stammeringen. De kan for eksempel ha lært seg å bytte ut ord med andre ord som de selv synes er lettere å si.

Det finnes ingen entydig teori om hvorfor noen begynner å stamme. Man tror at en kombinasjon av individuelle forutsetninger og miljømessige faktorer er årsaken til at stammering oppstår. Det er omtrent tre ganger så mange gutter som jenter som stammer, til sammen mellom 0,7 og 1 % av befolkningen (NIFS 2007, 3. avsnitt). I startfasen

mener man at konstitusjonelle (genetiske) faktorer veier tungt inn, mens det senere virker som om det er miljøfaktorer som står for opprettholdelsen og videreutviklingen av stammingen (Guitar 1998). For eksempel kan stressede situasjoner eller en hektisk hverdag føre til økt stamming hos barn og unge. Innen ungdomsalderen har den som stammer lært å forvente når stammingen oppstår, og har som oftest mange negative følelser knyttet til det å stamme, og til de situasjonene hvor stammingen forverres. Hele kommunikasjonsprosessen vil påvirkes av stamming (Gjerdalen 1998). Flere forskere mener også at personer som stammer viser mindre ikke-verbale kommunikative tegn slik som for eksempel ansiktsuttrykk, øyekontakt, mimikk og intonasjon enn personer som ikke stammer. Dette kan føre til forstyrret kontakt med tilhøreren (Rustin og Kuhr 1999). Stamming kan lett bli et forstyrrende element i all kommunikasjon fordi stamming trekker fokuset vekk fra det budskapet som formidles.

Stamming oppstår gjerne i to til femårs alder (NIFS 2007, 3. avsnitt), og stamming hos småbarn kan ofte bli borte av seg selv. Dersom stammingen får lov til å feste seg, derimot, vil den ikke bli borte uten behandling. Personer som stammer hardt i lang tid, eller som ikke har fått behandling før puberteten eller voksen alder, blir ofte bare delvis bra (Guitar 1998). Dette kan bety at stammingen avtar, og at personen kan lære seg hvordan han best kan kontrollere stammingen sin når den oppstår. Man kan også lære seg å ikke være redd for å stamme foran andre. Fordi redselen for å stamme ofte trigger økt stamming blir slik trening brukt i flere forskjellige behandlingsmetoder for stamming.

Stamming deles gjerne inn i begynnende stamming (først og fremst førskolebarn), overgangsstamming (barneskolebarn), og avansert stamming (fra ungdomsskolealder). Avanserte stammere har spesielt mange negative følelser knyttet til stammingen sin. Stammingen ses gjerne på som et negativt personlighetstrekk, og personen vil derfor unngå situasjoner som tidligere har vist seg å fremkalle stamming. På grunn av dette er det ikke uvanlig at ungdommer og voksne stammere unngår situasjoner der mye snakking er involvert, eller situasjoner der de blir stresset eller



føler seg under press. Slike situasjoner fører ofte til økt stamming (Guitar 1998). Situasjoner hvor strukturen er uformell og som er i et rolig miljø der personen som stammer føler seg trygg (for eksempel sammen med en god venn), fører ofte til at personen slapper av, og at stammingen minsker i styrke og intensitet (Guitar 1998).

## 2.5 Aspergers syndrom og autisme

”To understand another’s speech, it is not sufficient to understand his words – we must understand his thought. But even that is not enough – we must also know its motivation” (Vygotsky 1962, s. 157).

Det er mange typer problematikk man kan møte på i kontakt med unge med Aspergers syndrom eller autisme. Blant kjennetegnene for disse diagnosene finner man mangel på evne til gjensidig kontakt med andre, stor grad av selvisolering, større interesse for ting enn for mennesker, manglende forståelse av andre menneskers følelser, og manglende innsikt i andre menneskers tanker (Bråten 1998, Attwood 1998). Det sistnevnte refereres gjerne til som manglende ”Theory of Mind” (Bråten 1998). Et fellestrekk for både høyt- og lavtfungerende med autisme, er ”en manglende evne til å forholde seg gjensidig til andre og klare vansker med å håndtere gjensidige sosiale samspill” (Bråten 1998, s. 214). Faktisk er alle kriteriene som blir brukt for å diagnostisere Aspergers syndrom relatert til svekkelse av sosial atferd (Attwood 1998). Personer med Aspergers syndrom ser gjerne ikke seg selv som medlem av noen spesifikke grupperinger. De bryr seg mer om sine egne interesser enn hva andre personer vil eller mener. En ting som gjør det spesielt interessant å se på elever med Aspergers syndrom er at eldre barn gjerne blir oppmerksomme på sin egen ”isolerte” hverdag, noe som gjør disse motiverte til å sosialisere seg med andre på samme alder (Attwood 1998).

I skolesammenheng møter man gjerne flere elever med Aspergers syndrom enn autisme, men også høytfungerende autister kan gå i vanlige skoler og klasser. Eksperter mener at mellom 5 og 10 av 10 000 fødte barn rammes av autisme, og det er

3-4 ganger så mange gutter som jenter som får diagnosen (Bråten 1998, s. 214). Enkelte forskere mener at så mange som 1 av 400 barn kan være lettere rammet av autisme. Blant disse regnes også personer med Aspergers syndrom (Bråten 1998).

Mange med autisme (ca halvparten) utvikler aldri språk. Men høytfungerende autister og personer med Aspergers syndrom kan likevel ha et godt utviklet språk. Barn med Aspergers syndrom er sene i språkutviklingen, men snakker stort sett flytende ved fem-års alder (Attwood 1998). The American Psychiatric Association og Verdens Helse Organisasjon (WHO) nevner språklige ferdigheter i deres diagnostiske kriterier, men sier at det ikke er noen generell signifikant forsinkelse i språkutviklingen (Attwood 1998). Allikevel finner man problemer ved en del språkferdigheter. Det er stort sett innen språkets pragmatikk (som er hvordan språket blir brukt i forskjellige kontekster), semantikk (som er den underliggende meningen med det som blir sagt), og med prosodi (som viser seg ved uvanlig pitch, trykk eller rytme på talen) at vanskene viser seg (Attwood 1998). Noen unnlater å bruke personlige pronomen, eller bruker disse feil (nominalisering). Samtalen i seg selv går greit – det er samtale *med andre* som er problemet (Bråten 1998). En person med Aspergers syndrom eller autisme vil kunne si eller gjøre ting som fornærmer, irriterer eller sjenerer andre uten å være i stand til å sette seg inn i mottakernes reaksjoner (Attwood 1998). I Dewey og Everards bok fra 1975 beskriver en voksen høytfungerende autist sin pragmatiske vanske slik:

I do not know what subjects to talk about with different people. I have commented that certain girls are sexy, because I have heard guys say this about girls. Once I told a bank teller to her face that she was sexy, and that was probably not the right thing to say. But I heard guys talkng dirty to each other and I told them this was not right, and they got angry with me. I have learned that it is normal for guys to talk this way to each other, but I still do not think it is normal to do it around girls. Yet, sometimes I do hear guys say fresh things to girls and the girls don't get mad at them. But they do with me (Dewey and Everard 1975, sitert i Fay 1993, s. 201).

Slike pragmatiske vansker har i de senere årene fått økende oppmerksomhet fra forskere (Fay 1993).

---

## 2.6 Hørselshemming

Hørselshemming er en fellesbetegnelse for alle typer og alle grader av hørselstap. Disse deles gjerne inn i to hovedgrupper: døve og tunghørte (Falkenberg og Kvam 2004). Tunghørte benytter seg ofte av hørselen for å oppfatte andres tale, samt for å kontrollere sin egen stemme (Falkenberg og Kvam 2004). En del benytter seg av hjelpemidler, slik som høreapparat. I Norge er det grovt regnet cirka 3000 elever i alderen seks til atten år som har et hørselstap som er så stort at de trenger tekniske og/eller spesialpedagogiske tiltak (Falkenberg og Kvam 2004).

Språkproblematikk hos døve er godt kjent. Men også mindre hørselshemminger kan ha en negativ effekt på språkferdigheter. Det er blant annet funnet at også ensidig hørselshemming kan påvirke språkferdigheter hos barn (Klein og Rapin 1993). Amerikanske undersøkelser har vist at døve og tunghørte barn som får hjelp før 6 måneders alder utvikler språket bedre enn barn som får sin diagnose på et senere tidspunkt (Falkenberg og Kvam 2004). Ujevn tilførsel av språk hos små barn kan føre til dårligere forståelse av prosodi, det vil si trykk, pitch og intonasjon i talen. Også tur-taking kan være vanskelig for barn som har eller har hatt hørselsproblemer.

Spesielt kan det være vanskelig for hørselshemmede å skille lyder eller ord fra hverandre, og da særlig dersom de er tatt vekk fra en sammenheng. Dersom ordene står i en setning forstår personen gjerne hva som blir sagt selv om han mistolker en lyd eller et ord. All ekstra informasjon man kan få tak i rundt en samtale vil være til hjelp for personer med hørselshemminger. Under dårlige situasjonsforhold kan til og med hele setninger mistolkes, selv med en mindre hørselshemming (Klein og Rapin 1993). Bakgrunnsstøy, bråk og andre stemmer fører ofte til nedsatt forståelse av det som blir sagt.

Tunghørte har gode taleferdigheter, men man har funnet at disse gjerne sliter med å finne bestevenner, spesielt i ungdomsalderen (Falkenberg og Kvam 2004). Sosialt samvær vanskeliggjøres på grunn av hørselshemminger. Det kan være vanskelig å delta aktivt i samtaler hjemme eller på skolen. Lyd er viktig i folks hverdag, for

eksempel musikk, og dette kan være vanskelig å få med seg for tunghørte. Fordi det vil kunne være noen temaer som tunghørte ikke kan ta del i kan god inkludering være vanskelig (Falkenberg og Kvam 2004). Det er funnet at barn og unge med hørselshemming lettere føler seg isolerte, ensomme og uønskede. Fordi det kan være vanskelig å få med seg morsomme replikker eller spørsmål og svar på skolen faller de lett utenfor fellesskapet.

I friminutt kan støynivået på skolene forventes å være forholdsvis høyt. I tillegg er det ofte grupper av elever som diskuterer. Slike situasjoner kan føre til at elever med hørselshemming ikke klarer å følge med i en samtale, og til at de trekker seg unna slike situasjoner. I en klassesituasjon vil ikke alltid den som snakker stå vendt mot personen med hørselshemming. Dette kan gjøre det vanskeligere for en med hørselshemming å få med seg det som blir sagt.

## 2.7 Utenlandsk opprinnelse

Fokus i media har vært med på å danne et negativt bilde av innvandrerungdom. Gjengtilhørighet, overfall, narkotikaomsetning, asosialitet og mistilpasning på skolen er noen av de tingene som har stått i søkelyset de senere årene (Helland og Øia 2000). Fokus har spesielt blitt rettet mot ungdom fra den tredje verden, sannsynligvis fordi denne gruppen er mest synlig. Statistisk sentralbyrå definerer innvandrerungdom som ”en person med to utenlandskfødte foreldre” (Helland og Øia 2000, s. 141). Foreldrene til disse ungdommene kan derfor ha meget forskjellig bakgrunn, og kan ha kommet til Norge som for eksempel flyktninger, arbeidsmigranter, eller for å være sammen med annen familie som allerede bor i Norge (Helland og Øia 2000).

Tallet på personer med utenlandsk bakgrunn som bor i Norge har vokst sterkt siden 1970-tallet. I 1970 var det i underkant av 60 000 innvandrere i Norge, mens i 1990 hadde andelen økt til nesten 170 000 (Helland og Øia 2000). Undersøkelser viser at de fleste ungdommer med utenlandsk opprinnelse som bor i Norge har norske venner, og at de fleste norske ungdommer har en eller flere venner med utenlandsk

---

opprinnelse. Allikevel viser mange seg skeptiske til at det blir stadig flere innvandrere i Norge (Helland og Øia 2000).

”Det er grunn til å anta at innvandrerungdommene gjennomsnittlig behersker norsk språk dårligere enn sine norske medelever” (Helland og Øia 2000, s. 151). Dette vil i størst grad gjelde ungdom som ikke er født i Norge (Helland og Øia 2000). Dårligere norskferdigheter kan føre til brudd i kommunikasjonen, både i forhold til medelever og lærere. I klasserommet blir ofte gapet mellom faglige forventninger og språklig mestring større, fordi faguttrykk og annen spesiell terminologi brukes. Det mer kompliserte språket i klasserommene fører til dårligere språkforståelse, og til hemmet læring (Lie 2004). Det viser seg også at minoritetsspråklige elever er sterkt representert blant elever med atferdsvansker, og at de særlig har problemer i forhold til sosial kompetanse (Lie 2004).

## 2.8 Ungdom og samspill

Ungdomsrollen har endret seg sterkt siden begynnelsen av 1900-tallet. Spesielt i den vestlige verden har ungdomsperioden økt – den både begynner tidligere og slutter senere. Skole og utdanning har vært en stor innflytelse på dette området. Tidligere begynte mange å arbeide istedenfor å gå videre på skolen. Dette har endret seg etter at ungdomsskolen ble obligatorisk skolegang. I tillegg krever de fleste yrker og utdannelser i dag at man også har fullført tre år med videregående utdanning. Med innføringen av skolestart for seksåringer har vi nå et trettenårig skoleløp i Norge (Helland og Øia 2000).

Som følge av den utvidede ungdomstiden og det lange skole- og utdanningsløpet, finner man i dag at fritid spiller en viktig rolle i ungdoms liv. ”Gjennom samværet med jevnaldrende foregår mye av den utprøvingen, sosiale læringen og meningsdannelsen som preger ungdomsfasen” (sitert i Helland og Øia 2000, s. 27). Gjennom skolen knyttes kontakt og vennskap med andre. Blant annet Piaget understreker betydningen av relasjoner med jevnaldrende, og viser til hvordan slike

relasjoner skiller seg fra relasjoner mellom barn og voksne, særlig i forhold til maktforholdet dem imellom (Youniss 1980). Sosialisering med jevnaldrende fører til annen kunnskap om samfunnet og dets fungering enn det sosialisering med voksne gjør, og er viktig i forhold til fungering senere som voksen.

Sosialt samspill kan forstås som ”gjensidig utveksling av følelser, opplevelser, erfaringer og ting” (Ytterhus 2002, s. 18). Gjennom samspill utvikler barn og ungdom sosiale ferdigheter og regler, og gjennom daglige møter får hver enkelt sin egen plass innen gruppen med jevnaldrende (Ytterhus 2002). Man får et nettverk av venner.

Arnstein Finset definerte i 1986 begrepet sosialt nettverk slik: ”Et sosialt nettverk består av uformelle relasjoner mellom mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre” (Fyrand 2005, s. 34). Særlig fremheves tre forskjellige aspekter ved denne definisjonen. Det handler om sosial samhandling mellom personer, og at interaksjonen mellom de involverte personene må være gjensidig. Man veksler på de rollene man har, og man påvirker hverandre gjensidig. Når en samhandling har en viss varighet eller regelmessighet kan man snakke om sosiale relasjoner. Dette kan være med personer man har mye kontakt med i løpet av en dag (varighet), eller personer som man omgir seg med i spesielle sammenhenger (stabilitet og regelmessighet). Som oftest har personene i relasjonen en viss idé om hvordan deres relasjon utfolder seg, og hva de forskjellige partene forventer av hverandre. Relasjonsbygging og samspill skjer på steder hvor situasjonen har en uformell struktur. Dette kan være i familien, blant venner, naboer eller kolleger, eller blant klasse- og skolekamerater i friminuttene, i tillegg til før og etter skoletid. Oppstykkede sosiale nettverk vil være spesielt uheldig for ungdom som på en eller annen måte er ”underordnet” i samfunnet (Fyrand 2005).

## 2.9 Lærere som observatører

Forskere har funnet både fordeler og ulemper ved å benytte seg av lærere som observatører. Egland (1970) bemerker at lærere ofte legger merke til den sosiale

---

rangordningen blant elevene de underviser. I tillegg viser Dowdy, Patton, Smith og Polloway (1997) til at lærere som informanter har vist seg å være relativt objektive. Lærere ser elevene regelmessig i grupper med jevnaldrende, og baserer sitt syn på flertallige observasjoner av elevene, ofte fra forskjellige situasjoner. De ser elevene både i akademiske og sosiale settinger, og danner seg slik et helhetlig bilde av eleven. Lærere observerer også mange elever med samme grunnleggende utgangspunkt (alder, kjønn, miljø og så videre), noe som legger et godt sammenligningsgrunnlag i forhold til for eksempel oppførsel. I tillegg til dette er det funnet at kartleggingsmetoder designet for å finne hvor sosialt kompetent en person er ikke klarer å fange helheten og utfallet av de hverdagslige hendelsene som gjør at lærere og andre kategoriserer en person som mer eller mindre sosial kompetent (Saenz, Black og Pellegrini 1999). På grunn av deres oversikt over elevene kan lærere og andre ansatte ved skolene være gode informasjonskilder. En ulempe ved å bruke lærere som informanter kan være at læreres mål på atferd er subjektivt, og resultatet vil variere i forhold til den enkelte lærers holdninger og kunnskap om det fenomenet som har blitt observert (Dowdy *m. fl.* 1997).

Undersøkelser hvor læreres responser har blitt sammenlignet med eldre barn og ungdoms egne responser har vist at lærerne underrapporterte omfanget av sosiale vansker i forhold til elevene selv. Dette kan komme av at lærere ikke ser alt som skjer, og at følelser som barn og unge sitter inne med i forhold til sosial utilstrekkelighet ikke alltid synes. Det oppleves som positivt at lærerne ikke *overrapporterte* omfanget av sosial problematikk, slik flere forskere mener er vanlig (Conti-Ramsden og Botting 2004).

### 3. Metode

#### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Denne oppgaven skal som sagt omhandle språkvansker, og hvordan slike vansker kan virke inn på den kontakten ungdom har seg imellom. For å få et innblikk i dette har jeg valgt å se på skolesituasjonen, og på hva lærere, assistenter og miljøarbeidere som ser elevene jevnlig har observert av den kontakten og det samspillet elevene med språkvansker har med andre elever på skolen.

Når jeg prøver å forklare venner og kjente hva jeg skriver om til min masteroppgave, sier jeg gjerne at det har å gjøre med sammenhengen mellom språkvansker og inkludering i ungdomsskolen. De flestes umiddelbare reaksjon til dette har vært ”men vi vet da at dårlig språk fører til problemer i forhold til inkludering”. Allikevel har jeg ikke vært i stand til å finne undersøkelser som ser generelt på språkvanskers innvirkning på ungdoms kontakt, samspill eller inkludering blant jevnaldrende. Det er mange undersøkelser som ser nærmere på én av de gruppene jeg har tatt for meg, men jeg har ikke vært i stand til å finne undersøkelser som viser hvordan språk- eller kommunikasjonsvansker generelt virker inn på den kontakten ungdom har seg imellom. Hovedfokuset i denne undersøkelsen, som sidestiller fem veldig forskjellige grupper av ungdom med språkproblematikk, er derfor nytt. Undersøkelsen fungerer i så måte som en kartlegging på området, og det syntes da naturlig å velge en kvantitativ tilnærming. Ved å velge en kvantitativ metode har jeg vært i stand til å innhente informasjon fra mange flere informanter enn jeg hadde klart med et kvalitativt intervju. Det virket mer hensiktsmessig for en slik kartleggingsundersøkelse å undersøke bredden av fenomenet, enn å gå i dybden for å innhente mer detaljert data.

Jeg kom frem til at en kvantitativ metode med bruk av spørreskjemaer var egnet for å undersøke bredden av fenomenet. Ved å benytte spørreskjemaer som var lite



tidkrevende å fylle ut ville jeg nå ut til så mange lærere, assistenter og miljøarbeidere som mulig på den tiden jeg hadde til rådighet. Håpet var å få så mange som var nødvendig for å kunne generalisere resultatene i en viss grad.

## 3.2 Informanter

Undersøkelsen ble utført på omkring 20 ungdomsskoler i Vestfold fylke for å se hva lærerne, assistentene, og miljøarbeiderne, som følger ungdommene en stor del av dagen, har observert av samspill blant jevnaldrende ungdom fra de fem gruppene (spesifikke språkvansker, stamming, hørselshemming, autisme/Aspergers syndrom og utenlandsk opprinnelse). Informantene var et tilfeldig utvalg ansatte på skolene. I noen tilfeller delte rektor ut spørreskjemaene til de lærerne han/hun visste kunne svare på spørsmålene, mens på andre skoler ble skjemaene lagt ut på personalrommet slik at hver og en selv fikk se om de kunne svare. I og med at ikke alle lærere, assistenter og miljøarbeidere har erfaring innen de områdene det ble spurt om, var det kun et begrenset antall informanter som kunne svare. Én skole var oppe i over tjue utfylte skjemaer, mens andre hadde kun ett eller to. De fleste skolene fikk allikevel til mellom fem og ti utfylte spørreskjemaer.

Informantene hadde mulighet til å ta utgangspunkt både i observasjoner gjort av elever som gikk på skolen da undersøkelsen ble foretatt, og i observasjoner gjort ved tidligere tidspunkt. Det ble ikke bli spurt om når observasjonene ble gjort. Dette var med på å anonymisere elevene som blir omtalt i undersøkelsen.

## 3.3 Spørreskjema (Vedlegg A)

Lærerne, assistentene og miljøarbeidernes rolle i denne undersøkelsen har vært som observatører og informanter. På grunn av dette har lite informasjon på spørreskjemaet omhandlet informantene selv. Kjønn, om informanten jobbet som lærer, assistent eller miljøarbeider, og i hvor mange år informanten har jobbet som dette ble tatt med.

Hvorvidt informanten hadde utdanning innen spesialpedagogikk ble også spurt om. I tillegg ble det spurt om hvor mange elever det var ved skolen.

Den første delen av spørreskjemaet omhandlet informanten selv, som nevnt ovenfor. Informanten krysset av på den kategorien han ønsket å relatere svarene sine til (SSV, stamming, Aspergers syndrom/autisme, hørselshemming, eller utenlandsk opprinnelse). Dersom informanten ville svare i forhold til flere forskjellige språkvansker, kunne han fylle ut flere skjemaer – ett for hver språkvanske. Slik var det mulig å se etter likheter og forskjeller mellom gruppene. Det var ordinære ungdomsskoler i Vestfold som tok del i undersøkelsen, og informantene valgte selv de språkvanskene de ville og kunne svare på. Etter uformelle samtaler med lærere fra forskjellige skoler virket det sannsynlig at alle de fem kategoriene ville bli representert i svarene, selv om fordelingen nok ville bli noe ujevn.

Spørsmålene i spørreskjemaet var de samme uansett hvilken språkvanske informantene valgte å relatere svarene sine til.

Eksempel på hvordan spørsmål med svaralternativ så ut:

Hvor ofte tar eleven aktivt **del i** diskusjoner i friminuttene i forhold til gjennomsnittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Litteraturen har vist at det er flere sosiale atferdsmønster som stadig kommer til syne, enten det er snakk om språkvansker, taleflytvansker, eller andre kommunikasjonsvansker. Dette kan for eksempel være unndragelse fra situasjoner som krever snakking, såkalt utagerende atferd, eller passivitet, tilbaketrekking og isolering. (Løge 1998, Schloss 1984). Det virket derfor både mulig og hensiktsmessig å benytte seg av de samme spørsmålene for alle de fem forskjellige språkvanskene. Spørsmål som ble brukt var for eksempel: ”Hvor ofte tar eleven initiativ til samtale i klasserommet i forhold til gjennomsnittet?”, ”Hvor ofte tar eleven aktivt del i diskusjoner i klasserommet i forhold til gjennomsnittet?” og ”Hvor ofte snakker

eleven med grupper av andre elever i klasserommet i forhold til gjennomsnittet?”. De samme tingene ble spurt om når det gjaldt elevenes kontakt med andre i friminuttene. Spørsmålsformuleringen var lik, men ordet ”klasserommet” ble byttet ut med ”friminutt”. Slik ville svarene vise forskjeller mellom elevenes kontaktmønster i klasseromssituasjoner og i situasjoner i friminuttene. Svaralternativene informantene kunne benytte seg av var ”sjeldnere”, ”like ofte”, ”oftere” og ”ikke observert”. Det sistnevnte svaralternativet ble tatt med fordi ikke alle lærere, assistenter og miljøarbeidere ser elevene i alle de forskjellige situasjonene.

Ett spørsmål omhandlet elevenes engasjement for forskjellige samtaleemner, etter at lærere i pilotundersøkelsen kommenterte at flere elever generelt snakket like mye som gjennomsnittet, men at de gjerne holdt seg til ett eller bare noen få emner.

Informantene ble derfor spurt: ”Engasjerer eleven seg for like mange samtaleemner/temaer som gjennomsnittseleven?”, hvor svaralternativene var ”færre”, ”like mange”, ”flere” og ”ikke observert”.

På spørreskjemaets siste side ble informantene spurt om hvordan eleven reagerte i situasjoner med uenighet eller kringling. Svaralternativene var: ”Prøver å forklare sitt eget syn på saken”, ”går vekk”, ”kan bli passiv og stille”, ”kan bli ufin i språket (for eksempel banne)” og ”annet”. De ble også spurt hvordan elevene reagerte på vanskeligheter med å få forklart hva de mente, med svaralternativene ”fortsetter å forklare hva han mener, for eksempel ved å omformulere seg”, ”går heller over til et annet emne”, ”lar andre snakke isteden”, ”går vekk” og ”annet”. Der informantene svarte ”annet” var det satt av plass for å skrive ned elevens reaksjon. Disse kommentarene ses nærmere på under oppgavens diskusjonsdel.

Til slutt på spørreskjemaet var det et åpent spørsmål hvor informantene sto fritt til å komme med sitt helhetsinntrykk av elevene, samt kommentarer og synspunkter. Her kunne informantene gi sine innspill.

### 3.4 Fremgangsmåte

Etter samtaler med og godkjenning fra samtlige skolesjefer og skoleansvarlige i kommunene i Vestfold, ble rektorene på aktuelle skoler i Vestfold-området kontaktet per telefon, i tillegg til brev eller e-post. Rektorene fikk selv velge om undersøkelsen skulle sendes ut på e-post til de ansatte, eller leveres til skolen i papirformat.

Før spørreskjemaet ble distribuert ble en pilotundersøkelse gjennomført for å sjekke at spørreskjemaet var forståelig, og at de viktigste aspektene var tatt med. Små endringer ble gjort på skjemaet.

Noen av skolene printet selv ut kopier av spørreskjemaet til sine ansatte, men de fleste skolene fikk disse utdelt. På en gitt dato ble de utfylte skjemaene hentet fra skolene. Som tidligere nevnt ble noen av skjemaene tildelt spesifikke lærere, mens andre ble lagt på personalrommet. Ettersom skjemaene ble hentet ble de nummerert, og informasjonen ble lagt inn i statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for analyse. Informantenes kommentarer fra den siste siden på spørreskjemaet ble gjennomgått på et senere tidspunkt, og kommenteres i oppgavens diskusjonsdel.

### 3.5 Egne refleksjoner

Det viste seg at det ikke var like lett å få informanter fra alle skolene. Det var enklest å få informanter fra de skolene hvor rektor var interessert i temaet for undersøkelsen. På de skolene der rektor la vekt på at de hadde så mye å gjøre og at de ikke kunne love noe, var det vanskeligere å trenge gjennom, og få skjemaer ble fylt ut. Dette viser at god dialog med ledelsen på skolen er nødvendig for gjennomføring av slike prosjekter. I tillegg til dette viste det seg at nyutdannede lærere på skolene, som selv akkurat hadde fullført sine prosjekter, var en drivkraft i å få andre med på undersøkelsen. I tillegg viste det seg at flere informanter ønsket lenger tid på å få fullført skjemaet enn det som var beregnet. Men de fleste informantene som ba om

lenger tid var ivrige etter å være med på undersøkelsen. Fordi ikke alle lærere hadde grunnlaget for å kunne fungere for informanter, var det færre som svarte enn det som var forventet. På grunn av dette var det til god hjelp der rektorer eller andre som hadde fått ansvaret med å hjelpe meg med undersøkelsen delte ut kopier av skjemaet til de ansatte de visste hadde erfaringer med de språkvanskene som undersøkelsen tok for seg.

Jeg valgte som sagt en kvantitativ metode fordi jeg mente denne var best egnet for å undersøke bredden av et fenomen. Men man kan også reflektere over om en kvantitativ metode vil være best egnet i forhold til undersøkelsens problemstilling. I hvor stor grad er det mulig å undersøke hvorvidt forskjellige språkvansker begrenser den kontakten ungdomsskoleelever har seg imellom ved hjelp av et kort spørreskjema? Hadde det vært bedre å bruke et kvalitativt intervju for å fange opp helhetsinntrykket? Dette ville selvfølgelig føre til nye utfordringer, for eksempel med hvem som burde fungere som informanter. Jeg valgte å gå videre med en kvantitativ undersøkelse, og heller legge til et kvalitativt spørsmål på slutten, for å fange opp informantens helhetlige syn på eleven. Fordi det også ville være vanskelig å si noe om ”i hvilken grad” språkvansker begrenser kontakten ungdom har seg imellom ved å bruke en kvalitativ undersøkelse, mener jeg den metoden jeg har valgt vil være den mest egnede for oppgaven.

## 4. Resultater

Resultatkapitlet vil omhandle data innhentet fra N=117 spørreskjemaer. Først kommer de deskriptive resultatene, hvor det vil bli lagt frem oversikter over informantene og fordelingen dem imellom. Det vil også følge en oversikt over hvor mange skjemaer som ble innhentet innen hver språkvanske (SSV, stamming, hørselshemming, autisme/Aspergers syndrom, utenlandsk opprinnelse).

Etter de deskriptive resultatene følger en del som omhandler data fra de fem språkvanskene hver for seg. Resultatene for gruppen med spesifikke språkvansker blir lagt frem først, og deretter kommer stamming, hørselshemming, Aspergers syndrom og autisme, og utenlandsk opprinnelse. Hvert av disse underkapitlene inneholder en hovedoversikt, hvor samtlige spørsmål fra den midterste siden i spørreskjemaet, med unntak av det siste (antall samtaleemner), blir fremstilt grafisk. Deretter følger grafisk fremstilling av svarene på spørsmålet: ”Engasjerer eleven seg for like mange samtaleemner/temaer som gjennomsnittseleven?”. Til sist kommer grafiske fremstillinger av svarene på de to situasjonsspørsmålene fra den siste siden av spørreskjemaet: ”Hvordan reagerer eleven oftest dersom samtaleemnet fører til uenighet/krangling?” og ”Hvordan reagerer eleven oftest dersom han opplever vanskeligheter med å få forklart hva han mener?”.

Den neste delen av resultatseksjonen tar for seg forskjeller mellom de fem forskjellige språkvanskene (SSV, stamming, hørselshemming, Aspergers/autisme, utenlandsk opprinnelse). Siste del av resultatseksjonen tar for seg alle elevene som en helhet, og ser på alle språkvanskene sammen, som én helhetlig gruppe. Kan man se om språkvansker generelt fører til endringer i kontaktmønsteret disse elevene viser i forhold til andre jevnaldrende?

## 4.1 Deskriptive resultater

Dette kapitlet beskriver data som omhandler informantene og som tar for seg fakta om informantene.

Tabell 4.1: Antall år informantene har vært ansatt

	Antall år ansatt									
	10 og under		11 til 20		21 til 30		31 og over			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Menn	11	9,48 %	12	10,34 %	4	3,45 %	9	7,76 %	36	31,03 %
Kvinner	43	37,07 %	16	13,79 %	16	13,79 %	5	4,31 %	80	68,97 %
Total	54	46,55 %	28	24,14 %	20	17,24 %	14	12,07 %	116	100 %

Tabell 4.1 viser at det er et flertall av kvinner som har deltatt i undersøkelsen.

Flertallet av disse (37,07 %) var kvinner som har jobbet i skolen enten som lærer, assistent eller miljøarbeider i ti år eller mindre. Mannlige ansatte var i flertall kun i gruppen som har jobbet i skolen i over tretti år. I denne gruppen var det ni menn som deltok i undersøkelsen, mens det kun var fem kvinner fra denne gruppen. Én person hadde ikke fylt ut antall år ansatt, og er derfor ikke tatt med i tabell 4.1. Dette var en kvinnelig lærer.

Tabell 4.2: Antall informanter innen hver stilling

	Stillingstittel							
	Lærer		Assistent		Miljøarbeider			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Menn	28	23,93 %	1	0,85 %	7	5,98 %	36	30,77 %
Kvinner	64	54,70 %	14	11,97 %	3	2,56 %	81	69,23 %
Total	92	78,63 %	15	12,82 %	10	8,55 %	117	100 %

Tabell 4.2 viser at hovedandelen informanter (78,63 %) var lærere. 12,82 prosent var assistenter, og 8,55 prosent var miljøarbeidere.

Tabell 4.3: Antall informanter med og uten utdanning innen spesialpedagogikk

	Med spesialpedagogikk	Uten spesialpedagogikk	Total
<b>Menn</b>	9	27	36
<b>Kvinner</b>	36	45	81

Tabell 4.3 viser hvor mange informanter av hvert kjønn som har spesialutdanning. 25 prosent av mennene har utdanning innen spesialpedagogikk, mens 75 prosent har det ikke. Blant kvinnene er det 44,44 prosent som har utdanning innen spesialpedagogikk, mens 55,56 prosent har det ikke. Denne forskjellen mellom menn og kvinner ble funnet statistisk signifikant ( $\chi^2 (1) = 3,981$ ,  $p < 0,05$ ).

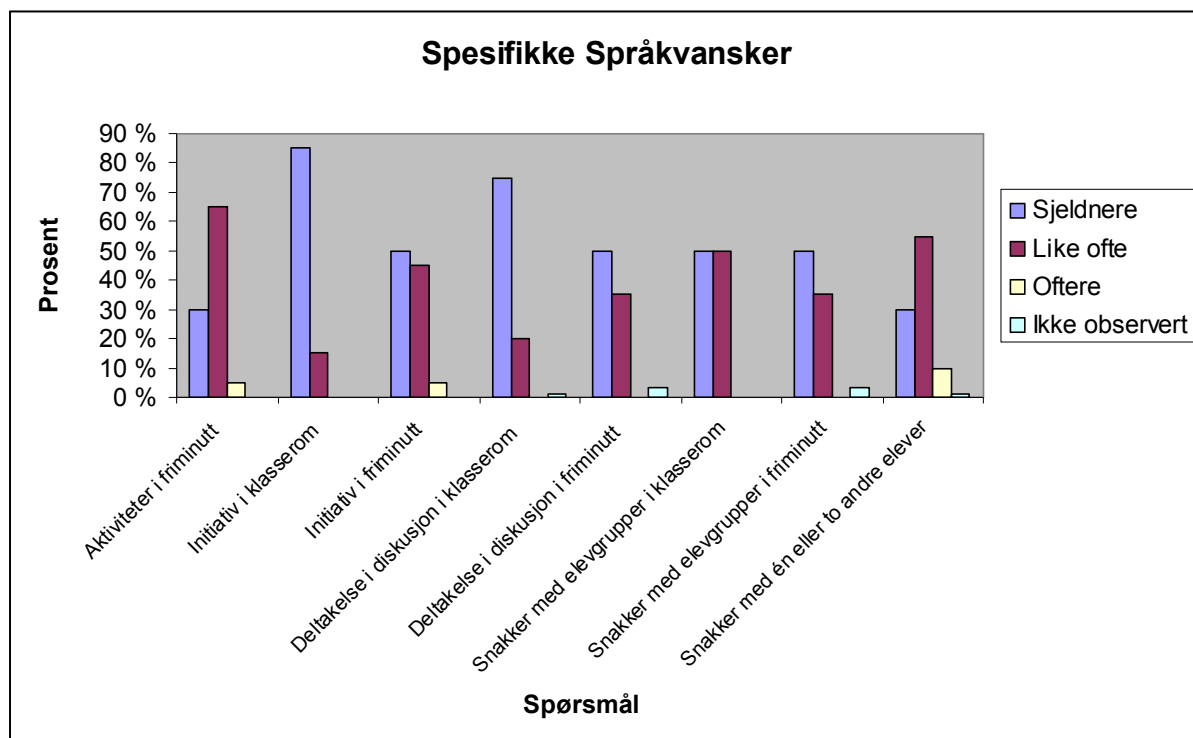


Tabell 4.4: Deskriptiv statistikk for elevgruppene representert i spørreskjemaet

	Elevgruppe					Total
	SSV	Stamming	Hørsels- hemming	Autisme/ Aspergers	Utenlandsk opprinnelse	
<b>Antall (N)</b>	20	10	9	37	41	117
<b>Prosent (%)</b>	17,09 %	8,55 %	7,69 %	31,62 %	35,04 %	100 %

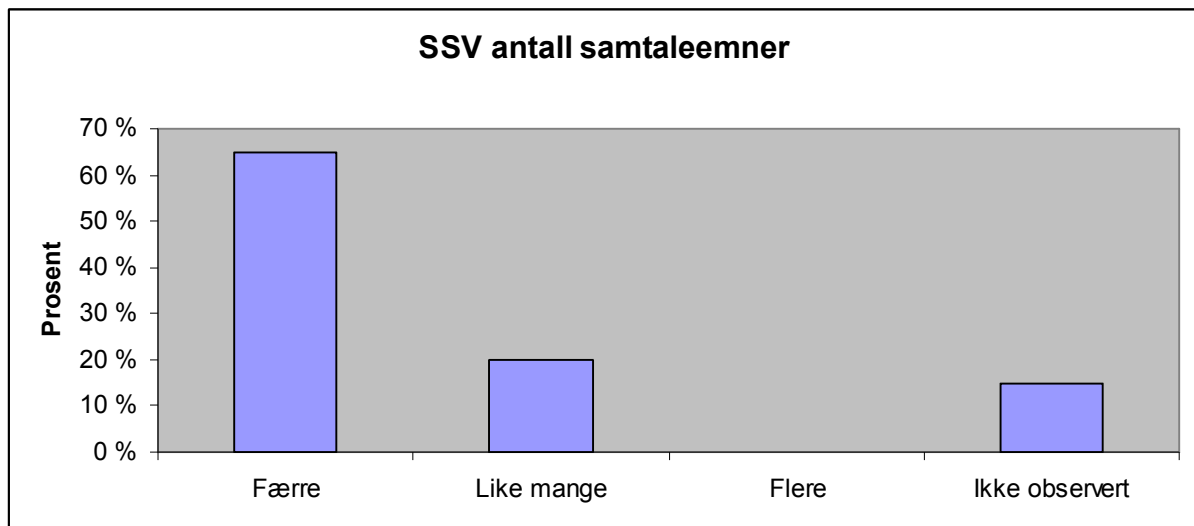
Tabell 4.4 viser at 41 skjemaer, over 35 prosent, gjaldt ungdom med utenlandsk opprinnelse med annet morsmål enn norsk. 37 skjemaer (31,62 %) gjaldt ungdom med autisme eller Aspergers syndrom. Spesifikke Språkvansker (SSV) var den tredje største gruppen representert, med 20 innleverte skjemaer, mens gruppene stamming og hørselshemming hadde henholdsvis 10 og 9 innleverte skjemaer.

## 4.2 Spesifikke språkvansker (SSV)



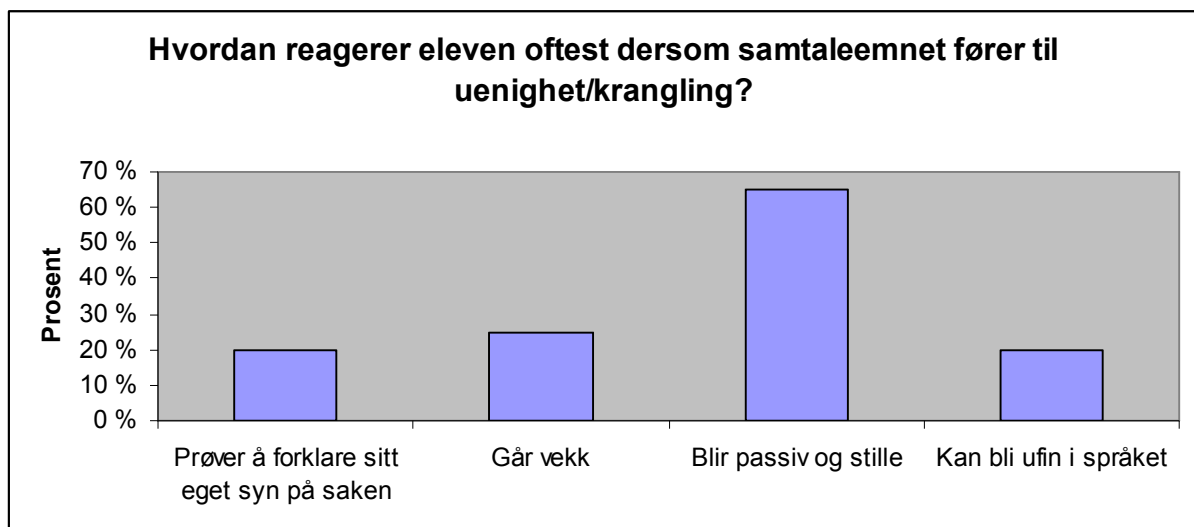
Figur 4.1: Hovedoversikt for spesifikke språkvansker

Figur 4.1 viser resultatene for de åtte første spørsmålene som omhandler elever med spesifikke språkvansker (SSV) i spørreskjemaet. Flertallet av elevene (65 %) var like aktive i ikke-verbale aktiviteter i friminuttene som andre elever. Hele 85 prosent av elevene tok initiativ til samtaler i klasserommet sjeldnere enn ”gjennomsnittseleven”. I friminuttene var det også en god andel (50 %) av elevene med SSV som sjeldnere initierte til samtale. 75 prosent av elevene deltok sjeldnere enn andre elever på diskusjoner i klasserommet, mens i friminuttene sank dette tallet til 50 prosent. Videre rapporterte informantene at 50 prosent av elevene snakket med grupper av andre elever sjeldnere enn gjennomsnittet. Dette tallet sank til 30 prosent når det var snakk om samtale med kun én eller to andre elever, mens flertallet av elevene med SSV (55 %) snakket like ofte med én eller to andre som gjennomsnittseleven.



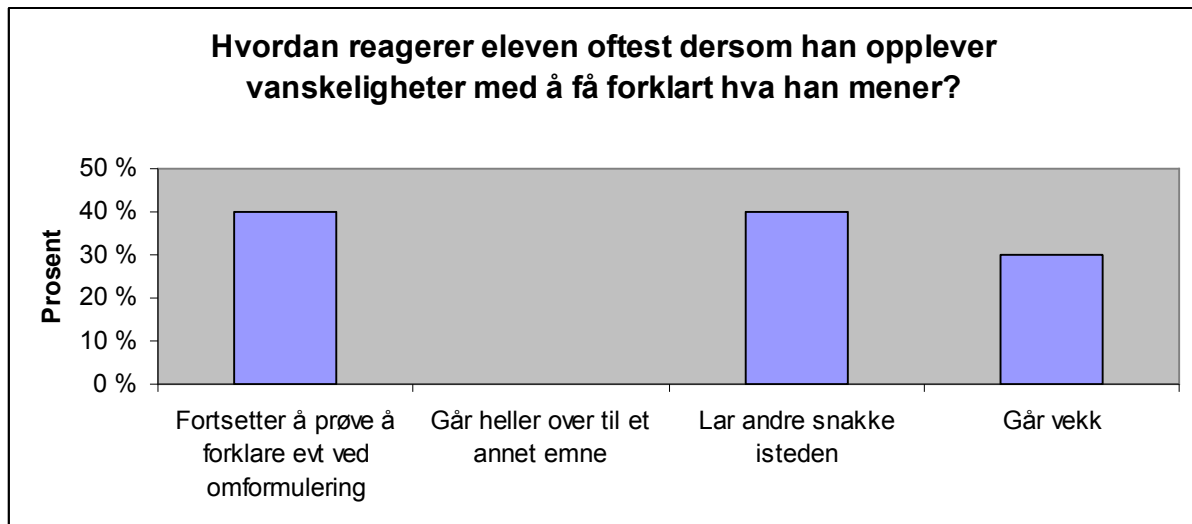
Figur 4.2: Antall samtaleemner for elevene med SSV

Figur 4.2 viser at informantene mente at 65 prosent av elevene med SSV engasjerte seg for færre samtaleemner enn andre elever.



Figur 4.3: Ungdom med SSVs reaksjoner til uenighet/krangling

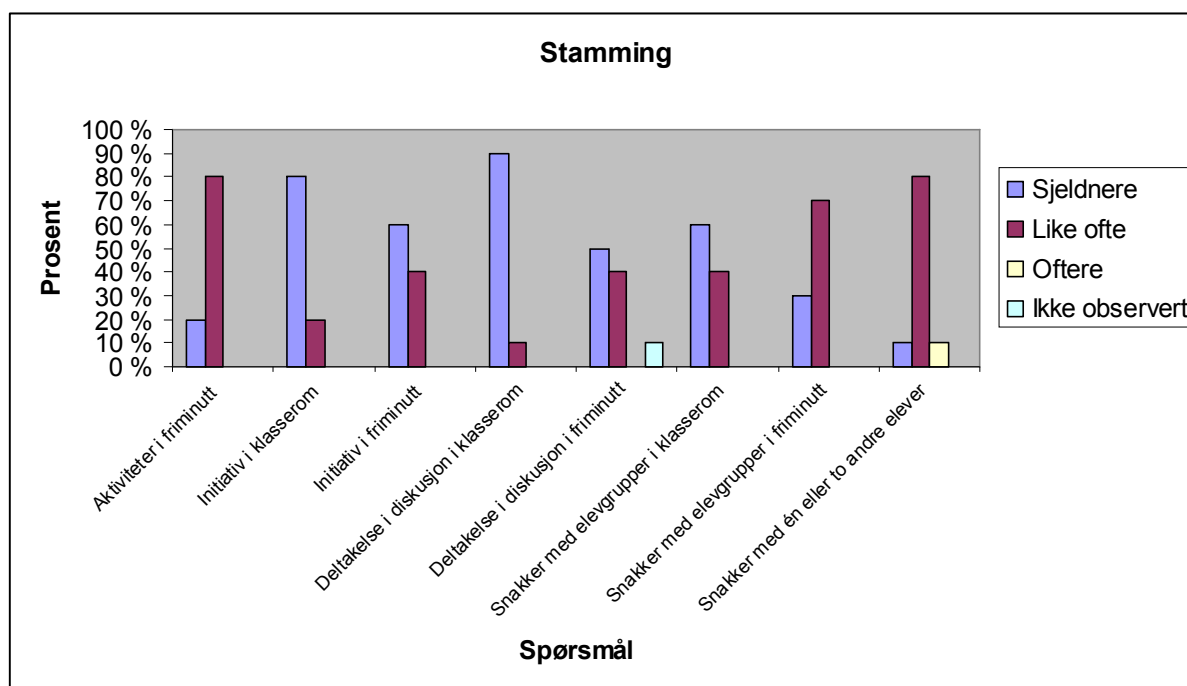
Figur 4.3 viser at de fleste elevene med SSV (65 %) reagerte på uenighet eller krangling med å bli passiv og stille. 25 prosent av elevene fjernet seg fra situasjonen, mens 20 prosent prøvde å forklare sitt eget syn på saken. 20 prosent ble også ufin i språket (for eksempel banning).



Figur 4.4: Ungdom med SSVs reaksjoner på vanskeligheter ved å forklare seg

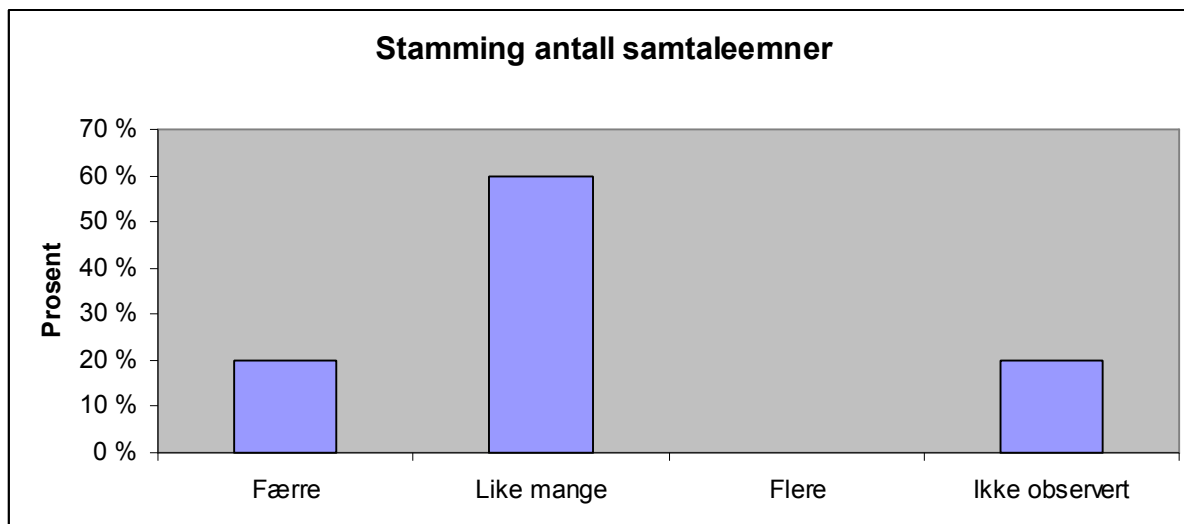
Figur 4.4 viser at 40 prosent av elevene med SSV fortsatte å prøve forklare seg, for eksempel ved en omformulering, dersom samtalepartneren/-ene ikke skjønnte hva de mente. Like mange (40 %) lot heller de andre snakke, mens 30 prosent fjernet seg selv fra situasjonen. Ingen hadde observert elever som skiftet emne som reaksjon på forklaringsproblemer.

### 4.3 Stamming



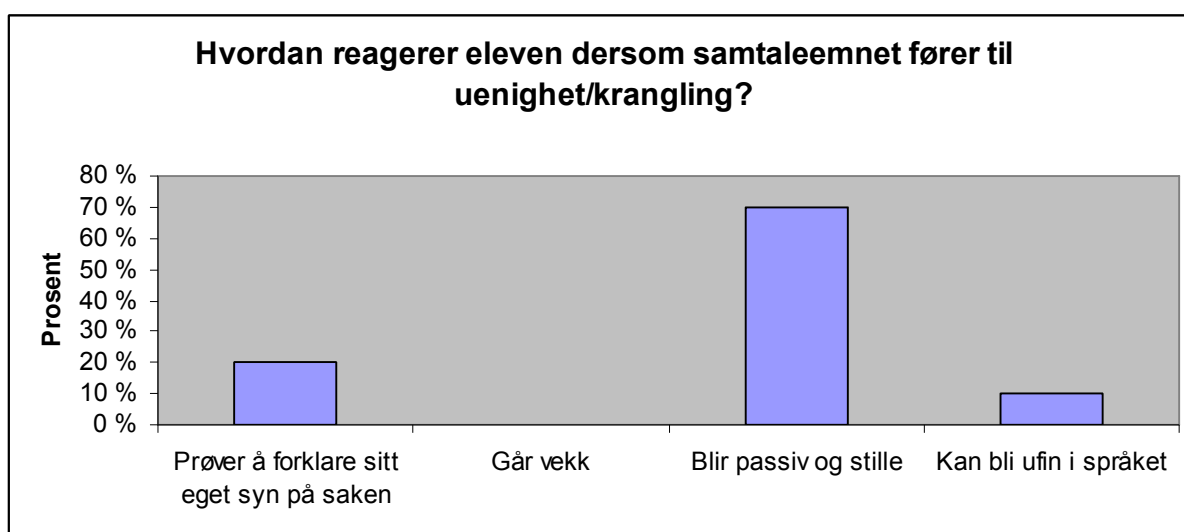
Figur 4.5: Hovedoversikt for stamming

Figur 4.5 viser at ungdom som stammer stort sett var like aktive som andre elever i friminuttene (80 %). Når det gjaldt initiativ i klasserommet mente informantene at 80 prosent av de som stammer initierte til samtale sjeldnere enn gjennomsnittet. I friminuttet sank tallene noe, men fortsatt tok 60 prosent sjeldnere initiativ til samtale enn de andre jevnaldrende. Det virker som om deltagelse i diskusjoner i klasserommet var det området der flest elever med stamming møtte vansker. Hele 90 prosent rapporterte her at elevene sjeldnere tok del i diskusjoner i klasserommet enn de andre elevene. I friminuttene sank tallet igjen: kun 50 prosent av elevene tok sjeldnere del i diskusjoner i friminuttene enn andre elever. 40 prosent av elevene ble rapportert å ta like ofte del i diskusjoner i friminuttene som de andre elevene. Elevene med stamming snakket også noe sjeldnere med grupper av andre elever i klasserommet, mens 70 prosent snakket like ofte med grupper av andre elever i friminuttene som det gjennomsnittet gjorde. Flertallet (80 %) snakket også like ofte med én eller to andre elever som det elever uten stamming gjorde.



Figur 4.6: Antall samtaleemner for elevene med stamming

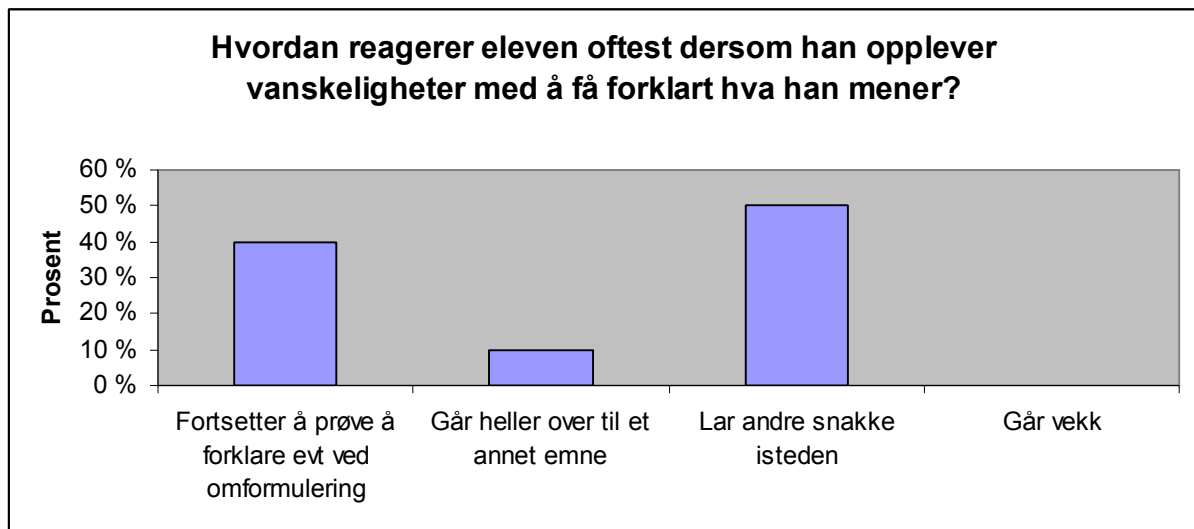
Figur 4.6 viser at de fleste elevene med stamming snakket om like mange forskjellige temaer som det andre elever gjorde. Bare 20 prosent rapporterte færre samtaleemner enn vanlig.



Figur 4.7: Ungdom med stammings reaksjoner til uenighet/krangling

Figur 4.7 viser at den vanligste reaksjonen blant elevene med stamming i situasjoner med uenighet eller krangling var å bli passiv og/eller stille. Hele 70 prosent av informantene hadde observert dette. Ingen av elevene gikk vekk fra situasjonen. 20

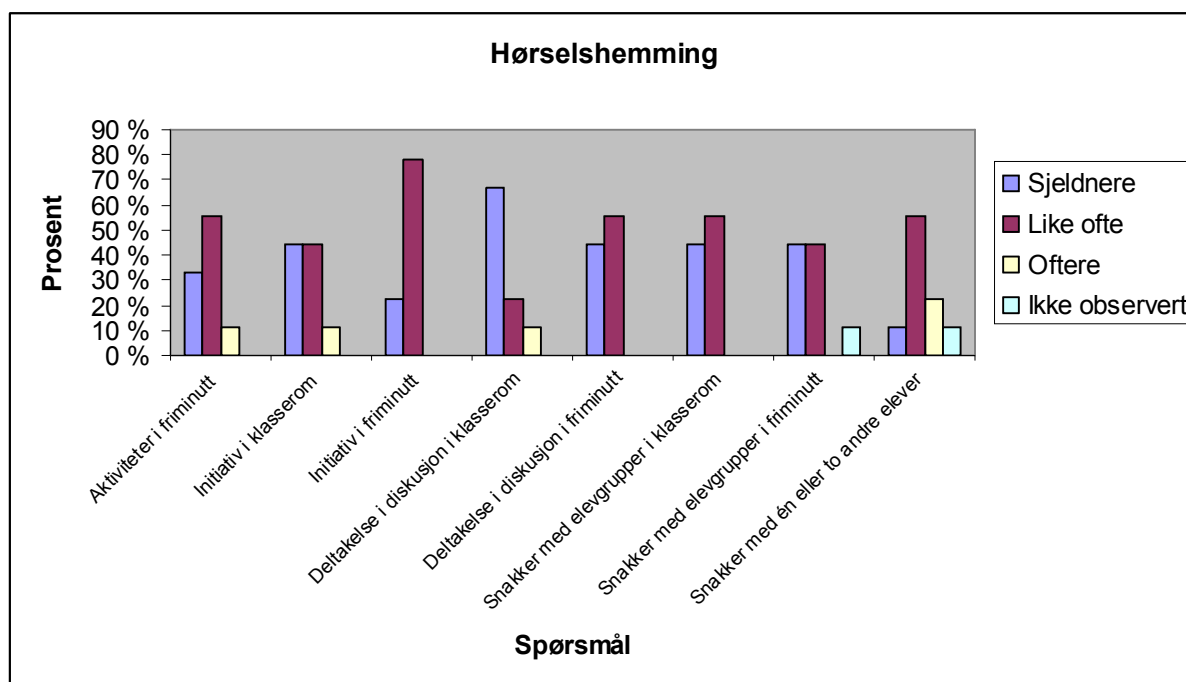
prosent forsøkte å forklare sitt eget syn på saken og 10 prosent bannet eller ble på annen måte ble ufin i språket.



Figur 4.8: Ungdom med stammings reaksjoner på vanskeligheter ved å forklare seg

Figur 4.8 viser at 40 prosent av elevene med stamming fortsatte å prøve å forklare hva de mente ved for eksempel å omformulere det de sa. Kun 10 prosent skiftet heller samtaleemne dersom de sto fast, mens 50 prosent sluttet å snakke, og lot andre snakke isteden. Det var fortsatt ingen som gikk vekk.

## 4.4 Hørselshemming

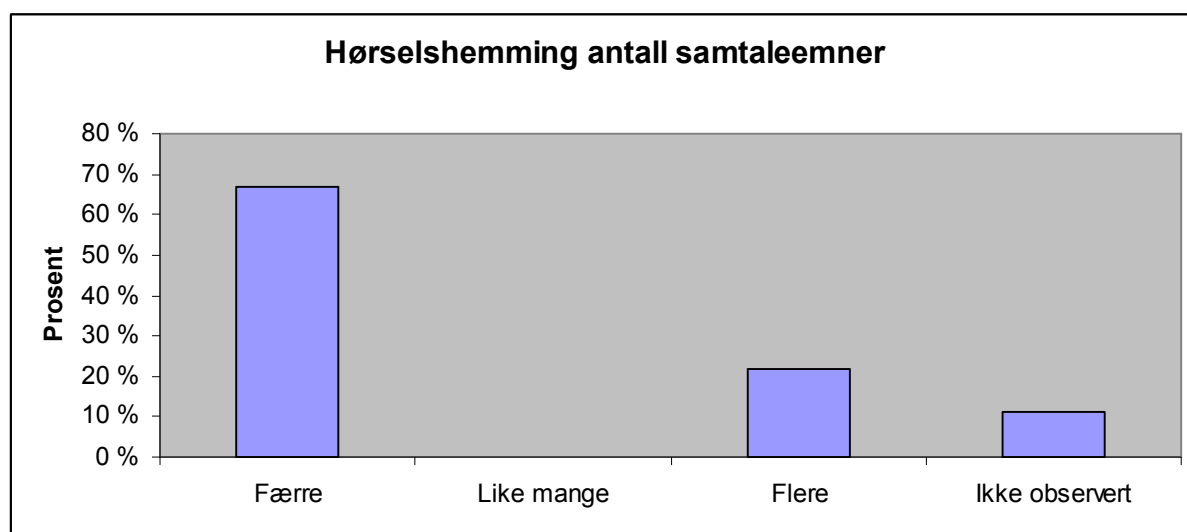


Figur 4.9: Hovedoversikt for hørselshemming

Figur 4.9 viser at 55 prosent av elevene med hørselshemming var like aktive som de andre elevene i friminuttene. 30 prosent tok sjeldnere del i slike aktiviteter enn det de andre elevene gjorde. I klasserommet ble 40 prosent observert å ta initiativ til samtale like ofte som de andre elevene, men det var også like mange som sjeldnere tok initiativ til samtale. 10 prosent av informantene sa at den hørselshemmede eleven de hadde observert tok oftere initiativ til samtale enn det de andre elevene gjorde. I friminuttene var det nesten 78 prosent av de hørselshemmede elevene som like ofte initierte samtaler som det andre elever gjorde. Når det gjaldt deltakelse i diskusjoner i klasserommet sa rett under 67 prosent at elevene med hørselshemming sjeldnere tok aktivt del i diskusjoner enn andre elever. Ved diskusjoner i friminuttene tok et lite flertall på 55 prosent like ofte del i samtalene, mens nesten 45 prosent tok sjeldnere del i diskusjoner i friminuttene også. Litt over halvparten av elevene (55 %) snakket like ofte med grupper av elever i klasserommet som andre. 22 prosent svarte at elevene med hørselshemming snakket oftere med én eller to personer enn det gjennomsnittlige. Flertallet på 55 prosent snakket like ofte med én eller to personer

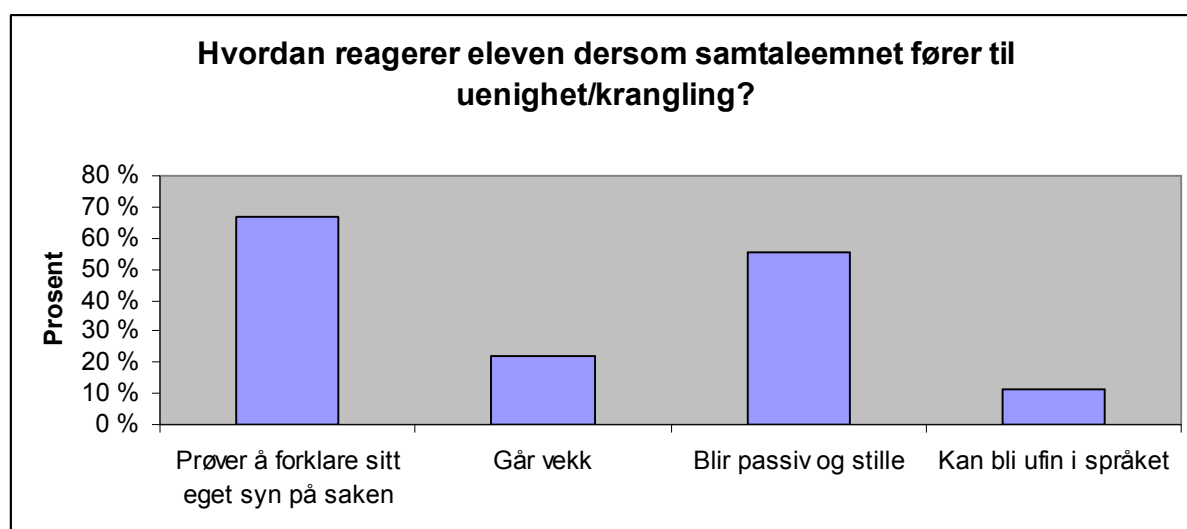


som det de andre elevene gjorde, mens kun 11 prosent snakket sjeldnere med én eller to personer enn gjennomsnittet.



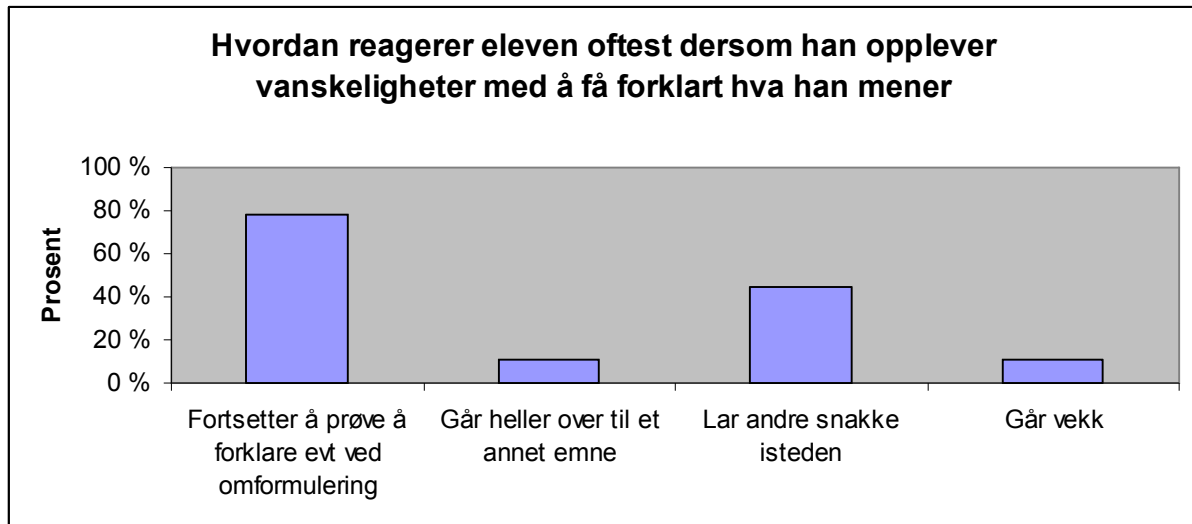
Figur 4.10: Antall samtaleemner for elevene med hørselshemming

Figur 4.10 viser at 67 prosent av elevene med hørselshemming interesserte seg for færre samtaleemner enn det gjennomsnittseleven gjør. Ingen elever interesserte seg for like mange temaer som gjennomsnittet, men 22 prosent svarte at elevene med hørselshemming engasjerte seg for *flere* emner enn andre elever.



Figur 4.11: Ungdom med hørselshemmings reaksjoner til uenighet/krangling

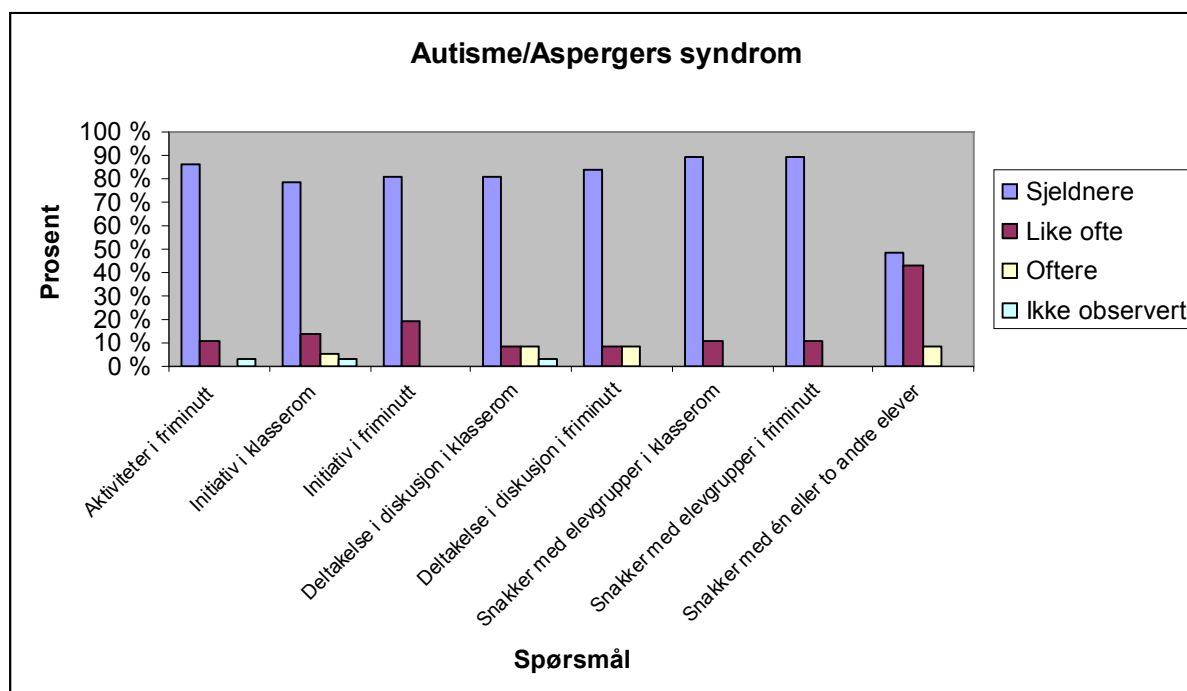
Figur 4.11 viser at 67 prosent av elevene med hørselshemming forklarte sitt syn på saken når en samtale førte til uenighet eller kringling. 56 prosent ble passive og/eller stille i slike situasjoner. 22 prosent gikk vekk og tok derfor ikke del i kringelen. 11 prosent ble ufine i språket.



Figur 4.12: Ungdom med hørselshemmings reaksjoner på vanskeligheter ved å forklare seg

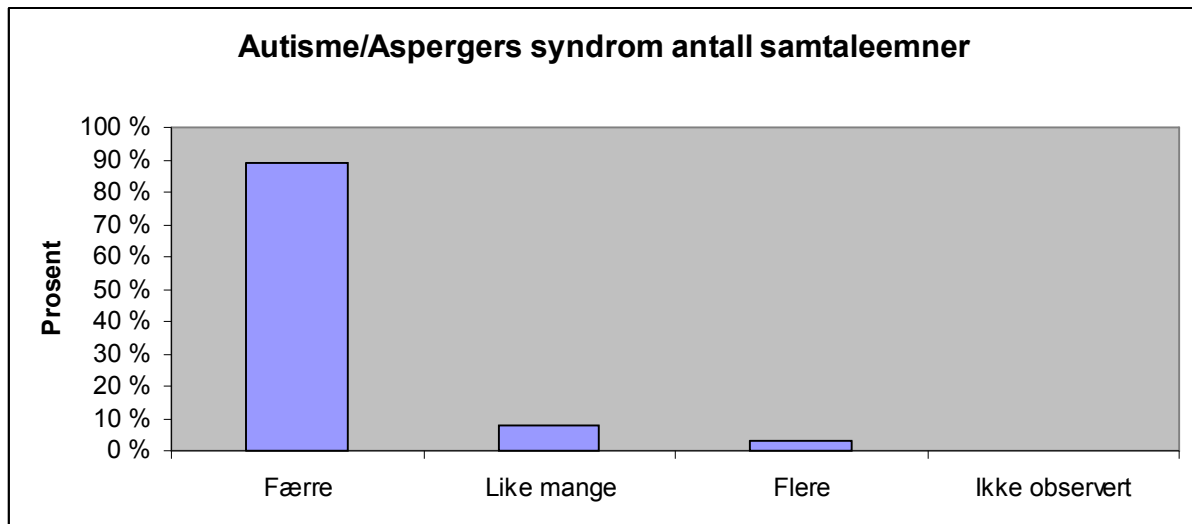
Figur 4.12 viser at 78 prosent av elevene med hørselshemming fortsatte å prøve å forklare hva de mente i situasjoner hvor de ikke ble forstått. 11 prosent skiftet samtaleemne, og like mange fjernet seg fra situasjonen. Nesten 45 prosent lot heller andre elever snakke.

## 4.5 Aspergers syndrom og autisme



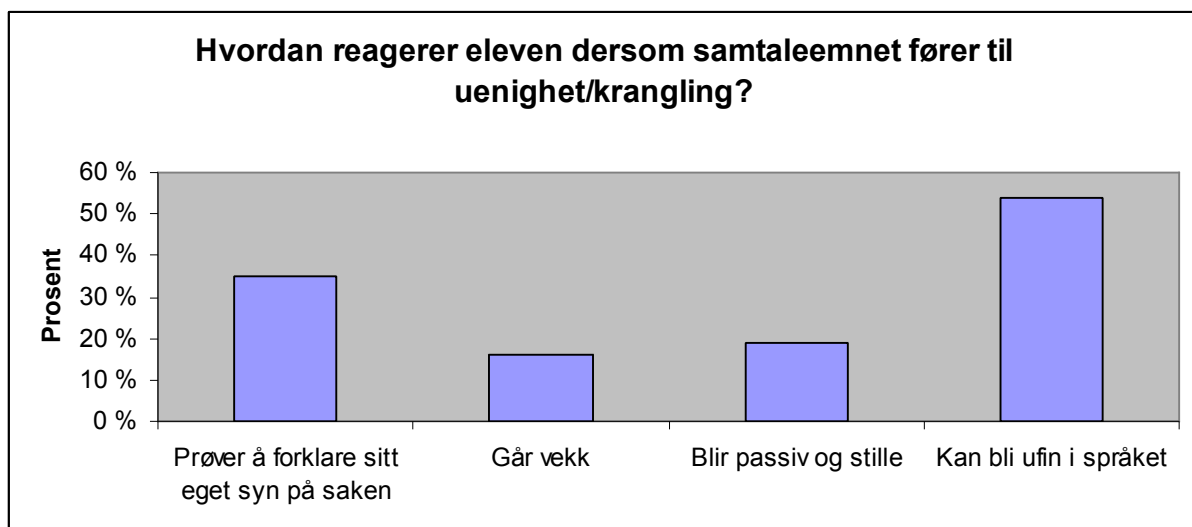
Figur 4.13: Hovedoversikt for autisme og Aspergers syndrom

Figur 4.13 viser at elevene med autisme eller Aspergers syndrom ofte hadde mindre kontakt med andre enn gjennomsnittet. Rundt 80 prosent av informantene svarte ”sjeldnere på alle spørsmålene. På de spørsmålene som tar for seg samtale med grupper av andre elever, både i klasserommet og i friminuttene, lå svarprosenten på rett under 90 (89,19 %). På det siste spørsmålet sa 43,24 prosent av informantene at elevene med Aspergers syndrom eller autisme snakket like ofte med én eller to andre elever som gjennomsnittet.



Figur 4.14: Antall samtaletemaer for elevene med autisme eller Aspergers syndrom

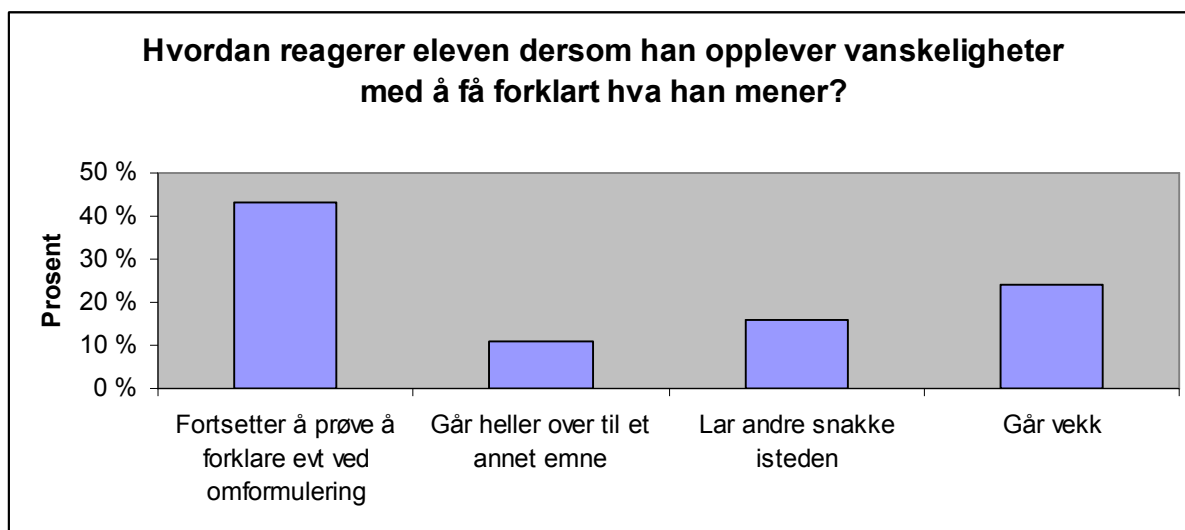
Figur 4.14 viser at flertallet (89,19 %) av ungdommene med autisme eller Aspergers syndrom engasjerte seg for færre samtaleemner enn de andre elevene.



Figur 4.15: Ungdom med autisme/Aspergers syndroms reaksjoner til uenighet/krangling

Figur 4.15 viser at 54 prosent av elevene med autisme eller Aspergers syndrom ble ufine i språket i situasjoner med uenighet eller krangling. 35 prosent av elevene forsøkte å forklare sitt eget syn på saken, mens 16 prosent gikk vekk, og nesten 19

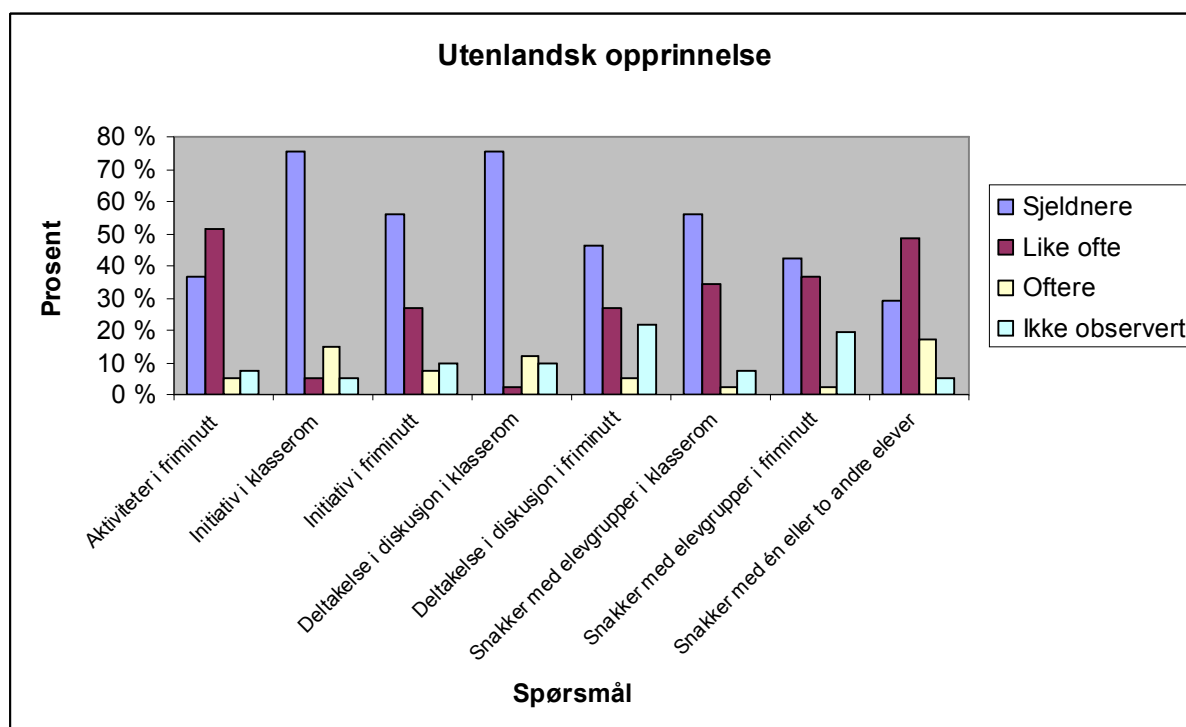
prosent ble passive og stille. Majoriteten av disse elevene tok altså en aktiv tilnærming i slike situasjoner.



Figur 4.16: Ungdom med autisme/Aspergers syndroms reaksjoner på vanskeligheter ved å forklare seg

Figur 4.16 viser at 43 prosent av elevene med autisme eller Aspergers syndrom prøvde å finne andre måter å forklare seg på når andre ikke skjønnte hva de mente. Hele 24 prosent gikk vekk.

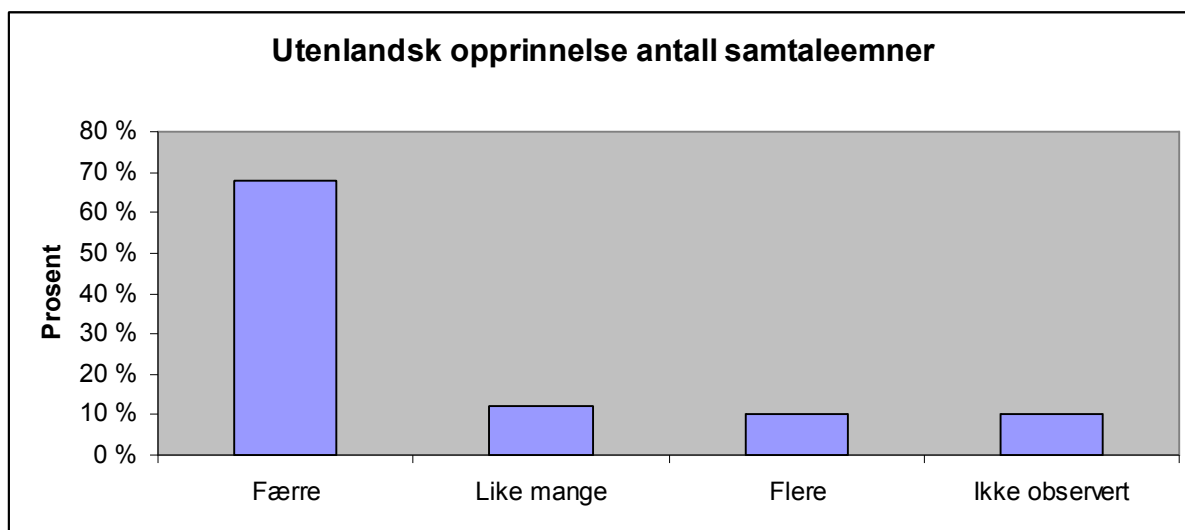
## 4.6 Utenlandsk opprinnelse



Figur 4.17: Hovedoversikt for utenlandsk opprinnelse

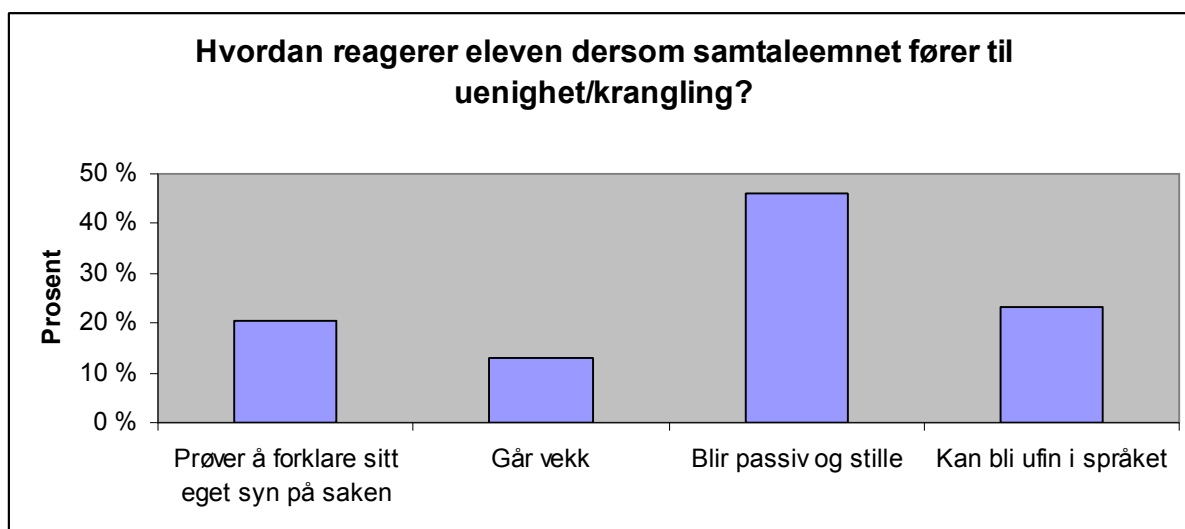
Figur 4.17 viser at av ungdommene med utenlandsk opprinnelse var 51 prosent like ofte med på aktiviteter, og 36,6 prosent var sjeldnere med på aktiviteter i friminuttene enn gjennomsnittet. Et stort flertall på 75,6 prosent tok sjeldnere initiativ til samtale i klasserommet, men 14,6 prosent initierte samtaler i klasserommet oftere enn andre elever. I friminuttene tok flertallet (56 %) initiativ til samtale sjeldnere enn andre. Også når det gjaldt deltakelse i diskusjoner i klasserommet svarte 75,6 prosent at ungdommene med utenlandsk opprinnelse deltok sjeldnere i diskusjoner enn andre elever. I friminuttene var det 46,3 prosent som deltok sjeldnere i diskusjoner enn andre elever, mens 26,8 prosent deltok like ofte som gjennomsnittet. Ungdommene med utenlandsk opprinnelse snakket også sjeldnere med grupper av elever både i klasserommet og i friminutt, med henholdsvis 56 og 41,5 prosent. 34 prosent snakket like ofte som andre med grupper av andre elever i klasserommet, og 36,6 prosent av elevene med utenlandsk opprinnelse snakket like ofte med grupper av elever i friminuttene som det "gjennomsnittseleven" gjør. 29,3 prosent svarte "sjeldnere",

mens 17 prosent svarte på dette spørsmålet at elevene med utenlandsk opprinnelse snakket oftere med kun én eller to personer enn de andre elevene.



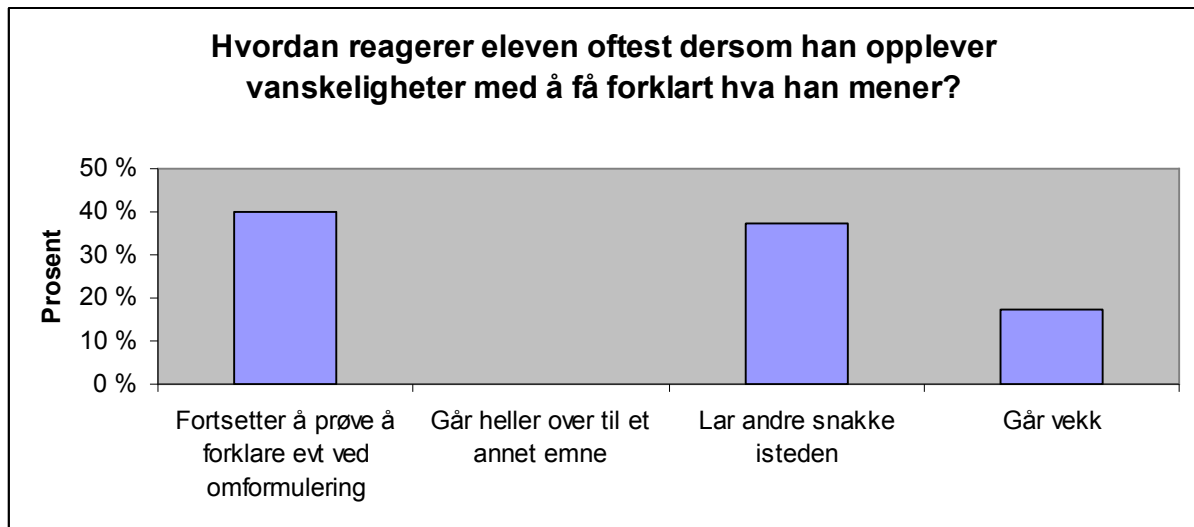
Figur 4.18: Antall samtaleemner for elevene med utenlandsk opprinnelse

Figur 4.18 viser at de fleste elevene med utenlandsk opprinnelse (68,3 %) hadde et begrenset utvalg samtaleemner de engasjerte seg for.



Figur 4.19: Ungdom med utenlandsk opprinnelses reaksjoner til uenighet/krangling

Figur 4.19 viser at flertallet elever i denne gruppen (46 %) ble passive og stille når uenighet eller krangling oppsto. 20,5 prosent prøvde å gi sitt eget syn på saken, 12,8 prosent gikk vekk, og 23 prosent hadde en tendens til å bli ufine i språket.



Figur 4.20: Ungdom med utenlandsk opprinnelses reaksjoner på vanskeligheter ved å forklare seg.

Figur 4.20 viser at 40 prosent av elevene med utenlandsk opprinnelse forsøkte å forklare seg ved for eksempel omformulering, mens 37,5 prosent heller lot andre ta seg av snakkingen dersom slike problemer oppstod. 17,5 prosent gikk vekk.



## 4.7 Forskjeller mellom gruppene

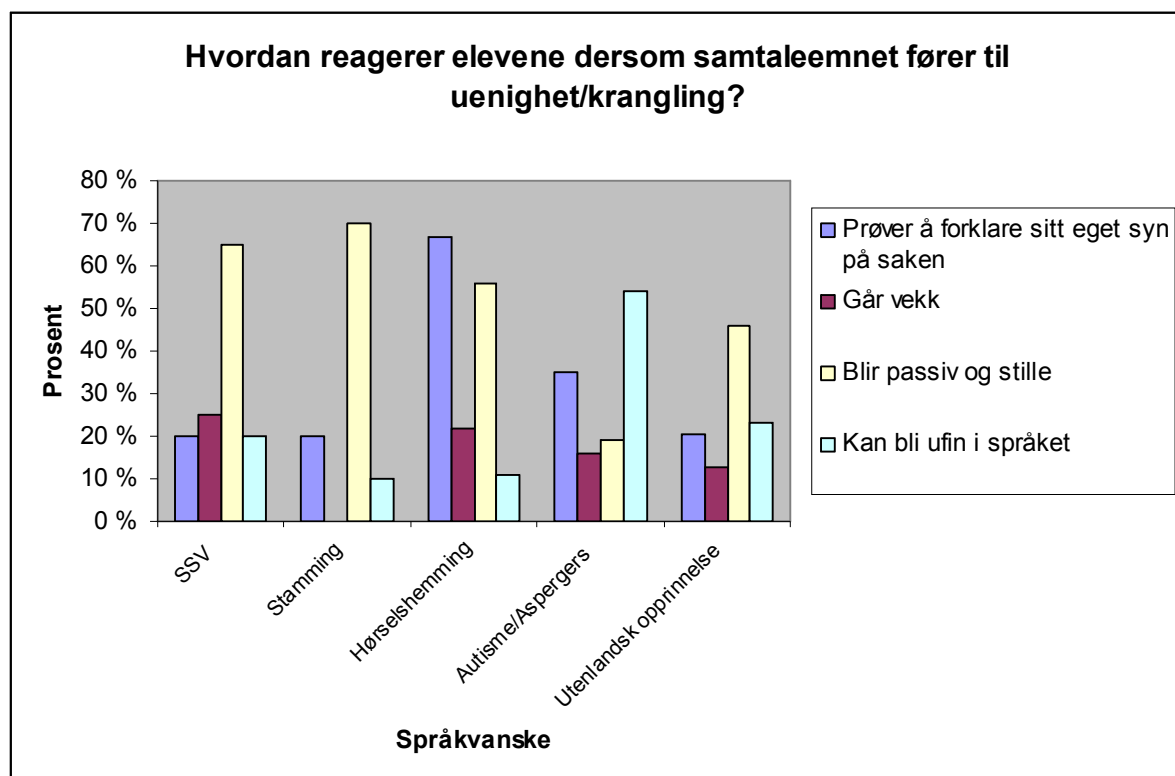
Vi har nå sett på de resultatene som kom ut av undersøkelsen fra hver av de fem gruppene av språkvansker (SSV, stamming, hørselshemming, autisme/Aspergers syndrom og utenlandsk opprinnelse). På noen av spørsmålene var det større svarforskjeller enn andre. Ikke uventet finner vi at når det gjaldt aktiviteter i friminuttene skilte gruppen med autisme eller Aspergers syndrom seg ut med en meget høy andel (86,5 %) som sjeldnere tok del i aktiviteter i friminuttene enn andre elever. En manglende evne til å forholde seg til andre mennesker og samhandling med andre er jo et hovedelement i denne diagnosen (Bråten 1998). Forskjellen på svarene mellom gruppene var signifikant ( $\chi^2 (12) = 37,239, p < 0,001$ ).

Det var få i gruppen med hørselshemming som tok initiativ til samtale i friminuttene sjeldnere enn andre elever (22,22 %). Dette var også ventet, siden hovedvansken til ungdom med hørselshemming ikke er snakking, men nettopp hørselen. Igjen var det flest i gruppen med autisme eller Aspergers syndrom som sjeldnere tok initiativ i friminuttene (81,08 %). Forskjellen mellom de fem elevgruppene var statistisk signifikant. ( $\chi^2 (12) = 25,436, p < 0,02$ ). Også når det gjaldt deltakelse i diskusjoner i friminuttene var det signifikante forskjeller mellom gruppene. Her mente informantene at omtrent halvparten av elevene tok sjeldnere del i diskusjoner i friminuttene, men i gruppen med autisme/Aspergers syndrom var det hele 83,78 prosent som deltok sjeldnere enn vanlig ( $\chi^2 (12) = 27,495, p < 0,01$ ).

Hørselshemming var den språkvanskegruppen hvor flest elever snakket med grupper av andre elever i klasserommet like ofte som andre (55,56 %). Igjen hadde gruppen med autisme eller Aspergers syndrom flest elever som snakket med grupper av andre elever i klasserommet sjeldnere enn andre elever (89,19 %). Forskjellen mellom de fem gruppene var statistisk signifikant ( $\chi^2 (12) = 21,703, p < 0,05$ ). I samtaler med grupper av elever i friminuttene var det elevene med stamming som utmerket seg, hvor 70 prosent snakket like ofte med grupper av andre elever i friminuttene som

gjennomsnittet. Dette kan komme av at elevene snakket med vennene sine i friminuttene, noe som for elever som stammer gjerne fører til avspenning, som igjen fører med seg mindre stamming. Det vil altså være lettere å snakke med grupper av andre i friminuttene enn i klasserommet. Igjen var forskjellen mellom de fem forskjellige gruppene statistisk signifikant ( $\chi^2(12) = 31,242$ ,  $p < 0,01$ ).

Gruppen elever med stamming var også den gruppen der flest elever ble rapportert å engasjere seg for like mange samtaleemner som andre elever (60 %). Dette var en forholdsvis stor forskjell fra de andre gruppene, hvor tallene lå på 20 prosent og under. Forskjellen mellom gruppene var statistisk signifikant ( $\chi^2(12) = 46,695$ ,  $p < 0,001$ ).



Figur 4.21: Reaksjoner hos elevene i de forskjellige språkvanskegruppene dersom samtaleemnet fører til uenighet/krangling

Figur 4.21 viser forskjellene i svarene hos de fem språkvanskegruppene på spørsmålet ”Hvordan reagerer eleven oftest dersom samtaleemnet fører til uenighet/krangling?”. Det var flest elever med hørselshemming som forsøkte å forklare sitt eget syn i slike

situasjoner (66,67 %). Forskjellen mellom gruppene var statistisk signifikant ( $\chi^2(4) = 9,477$ ,  $p = 0,05$ ). Det var færrest elever med autisme eller Aspergers syndrom som ble stille eller passive i situasjoner med uenighet eller kranling (kun 18,92 %). Her svarte fra 40 til 70 prosent av informantene at elevene fra de andre språkvanskegruppene ble passive og stille i slike situasjoner. Forskjellen mellom gruppene var statistisk signifikant ( $\chi^2(4) = 16,361$ ,  $p < 0,01$ ). Elevene med autisme eller Aspergers syndrom var også de som oftest ble ufine i språket (for eksempel bannet) i situasjoner med uenighet eller kranling (54,05 %). Bare rundt 20 prosent av elevene med spesifikke språkvansker eller utenlandsk opprinnelse gjorde det samme, mens bare rundt 10 prosent av elevene som stammet eller hadde hørselshemming ble ufine i språket. Forskjellen mellom gruppene var igjen statistisk signifikant ( $\chi^2(4) = 15,335$ ,  $p < 0,01$ ).

## 4.8 Elevgruppene som en helhet

Vi har nå sett på resultatene til hver av de fem forskjellige språkvanskene, og sett på hvilke spørsmål elevenes kontaktmønster spriket mest. Denne delen av resultatseksjonen vil vise hvilke mønster man kan finne når man ser på alle elevene som én gruppe – elever med språkvansker.

Tabell 4.5: Elever med språk- og kommunikasjonsvansker som menes å være under gjennomsnittet i forskjellige språkrelaterte situasjoner

<b>Sjeldnere:</b>	<b>Antall (N)</b>	<b>Prosent (%)</b>
Initiativ i klasserommet	89	76,1 %
Initiativ i friminuttene	71	60,7 %
Deltakelse i diskusjoner i klasserommet	91	77,8 %
Deltakelse i diskusjoner i friminuttene	69	59,0 %
Snakker med elevgrupper i klasserommet	76	65,0 %
Snakker med elevgrupper i friminuttene	67	57,3 %

Tabell 4.5 viser hvor mange elever informantene mente tok kontakt med andre elever sjeldnere enn gjennomsnittet i seks forskjellige situasjoner i klasserom og i friminutt. Fra Tabell 4.5 kan vi se at flest elever tok kontakt sjeldnere enn gjennomsnittet i klasserommet, mens i friminuttene var det flere som tok kontakt like ofte som andre elever. Dette var tendensen i alle gruppene av elever, utenom i gruppen med autisme/Aspergers syndrom, hvor tendensen var det motsatte. Forskjellen mellom de tre klasseromssituasjonene og deres motpart i friminuttene ble alle funnet statistisk signifikante. Forskjellen mellom antall elever som tar initiativ i klasserommet sjeldnere enn andre elever, og antall elever som tar initiativ i friminuttene sjeldnere

---

enn andre elever var statistisk signifikant ( $\chi^2(1) = 56,814$ ,  $p < 0,001$ ). Forskjellen mellom antall elever som tar del i diskusjoner i klasserommet sjeldnere enn andre elever, og antall elever som tar del i diskusjoner i friminuttene sjeldnere enn andre elever var statistisk signifikant ( $\chi^2(1) = 48,054$ ,  $p < 0,001$ ). Forskjellen mellom antall elever som snakker med grupper av andre elever i klasserommet sjeldnere enn andre elever, og antall elever som snakker med grupper av andre elever i friminuttene sjeldnere enn andre elever var også statistisk signifikant ( $\chi^2(1) = 84,579$ ,  $p < 0,001$ ).

Det ble også sjekket om det var de samme elevene som snakket med grupper av andre elever sjeldnere enn andre som også tok sjeldnere del i diskusjoner enn andre.

Resultatene viste at 70 av de 76 elevene som snakket sjeldnere med grupper av andre elever i klasserommet også tok sjeldnere del i diskusjoner i klasserommet. 58 av de 67 elevene som snakket sjeldnere med grupper av elever i friminuttene tok også sjeldnere del i diskusjoner i friminuttene. Bare én elev snakket oftere med grupper av andre elever enn gjennomsnittet både i klasserom og i friminutt, og denne eleven tok også oftere del i diskusjoner i både klasserom og friminutt enn det de andre elevene gjorde. Det ser altså ut til at det er en sammenheng mellom disse variablene.

## 5. Diskusjon

Dette kapitlet vil gå igjennom resultatene presentert i resultatseksjonen, og se hvordan disse kan koples sammen med litteratur om temaene oppgaven tar for seg. De kvalitative kommentarene som informantene har gitt vil bli presentert sammen med diskusjon rundt de aktuelle spørsmålene. Informantenes helhetsinntrykk vil også presenteres i forhold til hver av de fem språkvanskene som oppgaven har tatt for seg.

### 5.1 Deskriptive resultater

Beskrivelsen av resultatene fra undersøkelsen viste at data som ble samlet inn var noe ujevnt fordelt. Dette var i og for seg ikke overraskende. Det var ikke forsøkt å få de fem forskjellige språkvanskegruppene like store. Antallet innen hver gruppe kan isteden si noe om hvilke språkvansker man oftest møter på ungdomsskoler. Gruppen ”utenlandsk opprinnelse” var den største. Dette er som tidligere nevnt ingen språkvanske, men ble tatt med i undersøkelsen fordi det å ha et annet morsmål definitivt kan gi problemer med både språkforståelse og språkbruk. De fleste skoler har én eller flere elever med utenlandsk opprinnelse. Det er altså ikke overraskende at denne gruppen ble forholdsvis stor. Gruppen med autisme og Aspergers syndrom var den nest største. Dette kan ha å gjøre med at spesielt Aspergers syndrom har stått mye i fokus de senere årene, og at antallet ungdom med denne diagnosen øker i omfang. I tillegg har miljøarbeidere ved avlastingssentre i Vestfold opplyst at noen kommuner i dette fylket har en unormalt høy andel barn og unge med Aspergers syndrom. I følge miljøarbeiderne har dette sammenheng med at flere av barnas foreldre har flyttet til en kommune der barna deres vil få et godt tilbud i forhold til oppfølging og avlastning. Hørselshemming var det bare 9 av 117 elever som hadde. Dette kan være fordi elever med hørselshemming kan være lite synlige, og innen ungdomsalderen har lært seg å kompensere for den dårlige hørselen. Stammering var også dårlig representert med kun 10 av 117 elever. Én av grunnene til dette kan være at mange barn er kvitt

stammingen innen ungdomsskolen. I tillegg ser logopeder at mange personer som stammer skjuler det så godt at ikke alltid lærerne vet at de stammer engang (Guitar 1998). Omtrent 1/5 av alle spørreskjemaene omhandlet elever med spesifikke språkvansker (SSV). Jeg vil utdype igjen at denne gruppen ikke bare bestod av elever med diagnosen SSV, men også elever med andre språkvansker hvor informantene mente at primærvansken var språk. Blandet inn i denne gruppen kan det derfor også være ungdom med lese- og skrivevansker, dysleksi, dyspraksi eller andre vansker som først og fremst omfatter språk.

## 5.2 Spesifikke språkvansker (SSV)

Figur 4.1: Hovedoversikt for spesifikke språkvansker viste at de fleste elevene med SSV tok del i aktiviteter der språket ikke sto i sentrum. Disse elevene snakket generelt sjeldnere med grupper av andre elever enn gjennomsnittet, men det kan virke som om de syntes det var lettere å snakke med én eller to elever. Spesielt i klasserommet unngikk elevene å snakke, mens det var flere som både tok initiativ til samtale og som deltok i diskusjoner i friminuttene. Det eneste området hvor elevene med SSV ikke hadde oftere kontakt med andre elever i friminuttene enn i klasserommet, var når det var snakk om samtale med grupper av elever. Halvparten av elevene snakket sjeldnere med grupper av elever enn gjennomsnittet, uansett om de var i klasserommet eller ute i friminuttene. En mulig grunn til dette kan være at elevene med SSV ikke var komfortable med å snakke med grupper av andre elever. Undersøkelser har vist at en relativt stor andel barn med SSV blir utsatt for mobbing på skolen (Conti-Ramsden og Botting 2004). I tillegg er det funnet at barn med SSV gjerne har færre og ikke så gode venner (Rustin og Kuhr 1999). Dette kan føre til at elevene med SSV snakker oftere med én eller to andre elever enn de snakker med grupper av andre elever. 55 prosent av elevene med denne språkvansken snakket like ofte med én eller to elever, mens bare 30 prosent snakket sjeldnere med én eller to elever enn gjennomsnittet. Noen av elevene (10 %) snakket også oftere med én eller to elever enn det andre elever gjorde.

Det var ikke spesielt overraskende at elevene med SSV initierte samtaler og deltok i diskusjoner i klasserommet sjeldnere enn gjennomsnittet. I klasserommet må man holde det temaet læreren har satt. I tillegg til dette kan det være større forventninger knyttet til prestasjoner for elevene. Språket som benyttes vil også være vanskeligere. Seidenberg (1993) peker på de høye lingvistiske kravene i klasserommet, og hvordan språkproblematikk lettere kommer til syne i slike omgivelser. Økt fokus på språk kan føre til at elever med SSV føler seg mer utilpass med å ta ordet i klassen, enn det de gjør i friminuttene der fokuset oftest er mer innholdsrettet.

Figur 4.2: Antall samtaleemner for elevene med spesifikke språkvansker viste at 65 prosent av elevene engasjerte seg for færre samtaleemner enn gjennomsnittet. Dette kan ha sammenheng med disse elevenes preferanse for samtaler med én eller to personer, i forhold til grupper av andre elever. Felles interesse for et spesielt emne kan for eksempel være en av tingene som gjør at to personer vil prate sammen. Felles interesse for ting gjør gjerne personer pratevillige, og tar også fokuset bort fra talen og over på innholdet. Rett over halvparten (53,85 %) av elevene som ble beskrevet som å ha færre samtaleemner snakket like ofte som andre med kun én eller to elever. Men det må også nevnes at fordi undersøkelser har vist at de pragmatiske vanskene man ser hos ungdom med SSV med tiden kan bli likere de vanskene man ser hos ungdom med autisme (Conti-Ramsden og Botting 2004), er det en mulighet for at ungdommer med SSV engasjerer seg for færre samtaleemner enn andre elever, slik ungdom med autisme ofte kan gjøre.

Resultatene viste også at ungdom med SSV oftest reagerte med å bli stille og/eller passive i situasjoner med uenighet og krangling (Figur 4.3). Dette er i samsvar med andre undersøkelser som viser at en stor andel barn med språkvansker opptrer på en slik måte (Conti-Ramsden og Botting 2004). Informantene hadde også fanget opp dette, og mange beskrev elevene som greie og hyggelige, sjenerte, litt forsiktige, stille og beskjedene. Én informant kommenterte at eleven var ivrig etter å gjøre andre til lags. Et par av informantene understreket også passiviteten til elevene, og sa at de ofte sa ”vet ikke”. Selv om det virker som den internaliserende atferden er mest utpreget



hos elevene med SSV, er det ikke uvanlig at det er de få utagerende elevene man hører om, fordi det er disse ungdommene som er mest synlige. I denne undersøkelsen var det bare 20 prosent av elevene som ble ufine i språket. To informanter kommenterte i tillegg at eleven reagerte med sinne. En elev ble lei seg når slike situasjoner oppstod, mens en annen elev reagerte aggressivt, både i situasjoner hvor kringling var involvert, og når andre ikke forstod ham.

Figur 4.4: Reaksjoner på vanskeligheter ved å forklare seg viste at 40 prosent av elevene med SSV ikke ga opp dersom andre elever ikke skjønnte hva de mente. Disse elevene brukte teknikker som for eksempel omformulering for å forklare hva de mente. Men en like stor andel av elevene (også 40 %) løste dette problemet ved å la andre elever snakke isteden. 30 prosent gikk vekk fra situasjonen. I følge Redmond og Rice (1998) er dette typisk for barn med SSV. Deres passive holdning kan være én av grunnene til at disse elevene ofte oppleves som stille. Det kan være enklere å la andre ta over samtalen enn å bruke mye tid og energi på å få forklart sin mening. Noen informanter kommenterte at eleven ikke brydde seg om at andre ikke skjønnte hva han sa. Han forklarte igjen og igjen, men repeterte seg selv istedenfor å prøve å si det på en annen måte. En annen elev forble taus. Slike reaksjoner kan tyde på at elevene kan ha mer komplekse vansker. Omfanget av komplekse vansker er, som nevnt, funnet å øke i Storbritannia den senere tiden (Conti-Ramsden og Botting 2004).

### 5.3 Stamming

Figur 4.5: Hovedoversikt for stamming viste at klasserommet var det miljøet som bød på størst utfordringer også for elevene med stamming. Dette er i samsvar med litteratur om stamming som viser at økt press er én av faktorene som ofte kan føre til økt stamming (Guitar 1998). I klasserommet må elevene bruke et mer komplisert språk som inneholder mer fagterminologi enn det dagligdagse samtaler gjør. I tillegg er gjerne hele klassens oppmerksomhet rettet mot den personen som snakker. Begge

disse faktorene er med på å legge større press på den som skal snakke. Mange reagerer med å bli nervøse, og for elever med stamming kan slik nervøsitet ofte føre til økt stamming. Flertallige episoder hvor klasserømsmiljøet frembringer økt stamming vil til slutt føre til at elevene prøver å unngå å prate så mye som mulig. Én informant kommenterte på hans elevs tydelige misnøye med å snakke i større forsamlinger. Situasjoner hvor man må prate foran mange mennesker fører til økt stress hos de fleste, og hos personer som stammer kan en slik stressfølelse ofte føre til økt stamming (Gjerdalen 1998).

Undersøkelser har vist at ungdom med stamming har en tendens til å svare ”vet ikke”, til tross for at de vet svaret til det det ble spurt om. Dette kan komme av at det kan være vanskeligere å si det riktige svaret, selv om man vet hva det er, enn å si en lært frase som ”vet ikke”. I følge litteratur om stamming er det ikke uvanlig at personer med stamming unngår situasjoner der mye snakking er involvert (Guitar 1998). En slik unngåelsesteknikk (måte å unngå å snakke på) kan være grunnen til at noen av informantene (20 %) mente at elevene som stammet engasjerte seg for færre samtaleemner enn andre elever (Figur 4.6). Dersom man snakker lite vil det være vanskelig for andre å vite hvor mange temaer man interesserer seg for. I følge litteratur om stamming er det ingen ting som tyder på at personer som stammer ikke engasjerer seg for like mange samtaleemner som en hvilken som helst annen person. Resultatene fra denne undersøkelsen viste også at flertallet av elevene som stammet engasjerte seg for like mange samtaleemner som det andre elever gjorde.

Figur 4.7: Ungdom med stammings reaksjoner til uenighet/krangling viste at 70 prosent av elevene som stammet var observert å bli stille i situasjoner med uenighet eller krangling. Dette stemmer overens med resultatene i Figur 4.5: Hovedoversikt for stamming som viste at ungdommene som stammet generelt snakket sjeldnere enn de andre elevene både i klasserommet og i friminuttene. For personer med stamming som synes det er vanskelig å få ut ordene, kan en opphetset situasjon føre til økt stamming. Det vil derfor i mange tilfeller være enklere å holde munn og la de andre krangle ferdig. Dette ble støttet av en informants kommentar om at eleven trengte tid

og tålmodighet fra de andre elevene, noe de ikke alltid hadde. En annen informant kommenterte at eleven hadde en tendens til å bli sint og reagere ”fysisk”. Det kan være frustrerende å ikke klare å si det man har lyst til, og dette kan være én grunn til at denne eleven reagerte som han gjorde.

Også i situasjoner der andre ikke skjønnte hva elevene mente valgte elevene med stamming ofte enkleste utvei. 50 prosent av elevene ga opp og lot heller andre elever stå for snakkingen dersom de ikke ble forstått. 10 prosent fortsatte å snakke, men oppga det samtaleemnet de snakket om. 40 prosent forsøkte å forklare hva de mente én gang til. Selv om mange av ungdommene som stammet oppga det de snakket om på en eller annen måte når det oppsto kommunikasjonsproblemer, var det ingen i denne gruppen som ble så frustrerte at de gikk. Både observasjonene av situasjoner med uenighet eller kringling og av situasjoner hvor elevene ikke ble forstått, viste at å gå vekk ikke var en vanlig reaksjon til kommunikasjonsvanskene for elevene med stamming. Én informant kommenterte at eleven fortsatte å forklare seg selv om han stammet, og at han ikke forsøkte å omformulere det han skulle si. Vanligvis når man står fast er det fint å kunne si ting på en annen måte, men det er kjent at ungdom med stamming ofte bruker dette som en teknikk for å komme seg videre i talen (Guitar 1998). Dette vil ikke gjøre stammingen bedre – tvert imot. Etter hvert vil personen unngå flere og flere ord, og konstant tenke på mulige erstatninger til de ordene personen tror han vil stamme på. Dette er ikke bare utrolig slitsomt, men kan etter hvert føre til at det blir vanskelig å få sagt det man mener med nøyaktighet. Ungdom som stammer bør derfor *ikke* oppgi det de vil si til fordel for noe annet slik andre gjerne kan gjøre (Guitar 1998).

Elevene som stammet var de som ble skåret mest gjennomsnittlig i forhold til samtaler med grupper av andre elever i friminuttene. Litteratur viser til at mer uformelle situasjoner, som for eksempel samtale med gode venner, er situasjoner hvor mange som stammer føler seg trygge. Som resultat av dette minsker intensiteten på stammingen, og samtalen glir lettere (Guitar 1998). Det er altså sannsynlig at elevene

med stamming synes det var lettere å snakke i friminuttene enn i klasserommet, og at de derfor snakket mer i friminuttene enn de gjorde i timene.

## 5.4 Hørselshemming

Resultatene fra Figur 4.9: Hovedoversikt for hørselshemming viste at det området der elevene med hørselshemming hadde minst kontakt med andre var ved deltakelse i diskusjoner i klasserommet. Dette kan ha sammenheng med at det kan være vanskelig for elever med hørselshemming å få med seg det andre elever sier. Flere av elevene med hørselshemming vil være avhengige av å snu seg mot den som snakker, eventuelt ha den som snakker på en bestemt side, for å høre hva som blir sagt. Det kan være vanskelig å snu seg, og slik få med seg det som blir sagt, i diskusjoner der ordet går fort fra person til person. I følge Klein og Rapin (1993) er det særdeles viktig for personer med hørselshemming å være klar over konteksten rundt et emne for å være i stand til å følge samtalen. En annen grunn til at elevene med hørselshemming ikke tok del i diskusjoner kan være at de brukte så mye energi på å følge med at det ble vanskelig å også ta del i samtalen.

Figur 4.9: Hovedoversikt for hørselshemming viste også at 22 prosent av elevene med hørselshemming snakket oftere med én eller to personer enn det de andre elevene gjorde. Dette kan ha sammenheng med at det er lettere å engasjere seg i samtaler der det er ryddige forhold, og ikke mange som snakker på en gang. Deres problemer med å snakke med mange mennesker på en gang kan være en av grunnene til at ungdommer med hørselshemming lettere føler seg isolerte og ensomme (Falkenberg og Kvam 2004). I tillegg til dette kan en del samtaleemner som er spesielt viktige i ungdomsårene være vanskelige for tunghørte å engasjere seg i, som for eksempel musikk. Dersom elevene med hørselshemming ikke tar del i slike samtaleemner, kan de lett falle utenfor fellesskapet. Dette kan også være én av grunnene til at elever med hørselshemming sliter med å få bestevenner (Falkenberg og Kvam 2004).

45 prosent av elevene med hørselshemming snakket like ofte med grupper av elever i friminuttene som det andre elever gjorde. Like mange (45 %) snakket sjeldnere med grupper av andre elever i friminuttene. Dette kan ha sammenheng med at ungdom med hørselshemming er en heterogen gruppe, hvor noen av individene vil ha store vansker, mens andres problemer kan være minimale. For elevene med større vansker vil det være vanskelig å delta aktivt i diskusjoner i friminuttene på grunn av støy og bråk, og fordi mange snakker i munnen på hverandre. Kommentarer blant informantene gikk stort sett ut på at hørselshemmingen virket uproblematisk etter at eleven hadde fått tekniske hjelpemidler, eller hadde gjennomgått en operasjon for å få bedre hørsel.

Ganske overraskende viste Figur 4.10 at hele 67 prosent av elevene med hørselshemming ble rapportert å engasjere seg for færre samtaleemner enn sine medelever. Det er usikkert hvorfor det er slik, men det kan ha sammenheng med at disse elevene bruker mer tid og energi på å høre etter hva andre prater om, og er derfor ikke så raske etter å hive seg inn i diskusjonen selv. Stillhet kan lett bli misoppfattet og føre til at elevene virker uengasjert. Som tidligere nevnt kan også noen temaer være vanskelig og slitsomt for elever med hørselshemming å følge med på. Dette kan også føre til at informantene mente disse elevene engasjerte seg for færre samtaleemner enn gjennomsnittet. Falkenberg og Kvam (2004) støtter dette, og peker på at aktiviteter i folks hverdag som bygger på lyd kan gjøre inkludering vanskelig for personer med hørselshemminger. Ingen av elevene med hørselshemming ble rapportert å engasjere seg for like mange temaer som andre elever, men 22 prosent av informantene mente at eleven de observerte hadde et videre spekter av temaer som interesserte dem enn gjennomsnittet.

Figur 4.11 viste at flertallet av de hørselshemmede elevene (67 %) forklarte sitt syn på saken også i situasjoner hvor det oppsto uenighet og krangling. En stor andel (56 %) kunne også bli passive og stille. De høye prosentandelene på disse spørsmålene kommer av at flere av elevene prøvde forskjellige vinklinger i situasjoner med uenighet eller krangling. Det er mulig at flere av elevene først prøvde å forklare seg

selv, og at mange ble stille eller passive dersom de ikke lyktes i sitt forsøk. Det legges derfor vekt på at så mange som 67 prosent ville forklare sitt standpunkt.

Også i situasjoner hvor elevene med hørselshemminger ikke ble forstått fortsatte flertallet (78 %) å prøve å forklare hva de mente. 45 prosent lot heller andre snakke. Basert på disse tallene virker det plausibelt at flertallet av elevene i denne gruppen først forsøkte å forklare hva de mente, for så å gi opp dersom ingen av disse metodene førte til forståelse hos den andre parten.

De fleste elevene med hørselshemming var flinke til å ta initiativ til samtale i friminuttene, og det var kun en femtedel av elevene som initierte samtaler sjeldnere enn gjennomsnittet. For elever med hørselshemming er det ikke det å snakke, men støy og andre forstyrrelser som gjør det vanskelig å høre som byr på problemer. Det er derfor forståelig at de fleste elevene i denne gruppen tok initiativ til samtale like ofte som andre elever. Elevene med hørselshemming var også gode til å snakke med grupper av elever, spesielt i klasserommet. I klasserommet er ofte strukturen for samtaler ryddigere enn i friminuttene, og det vil derfor være lettere for hørselshemmede å følge med. Ved uenighet eller kringling var det flest elever med hørselshemming som forsøkte å forklare sitt eget syn på saken.

## 5.5 Aspergers syndrom og autisme

Figur 4.13: Hovedoversikt for autisme og Aspergers syndrom viste at elevene med autisme eller Aspergers syndrom hadde store problemer i forhold til kontakt med andre elever. Vanskeligheter med gjensidig kontakt og stor grad av selvisolering blir listet opp som kjennetegn for personer med disse diagnosene (Bråten 1998). Også kommentarene til informantene på slutten av spørreskjemaet konstaterte store samspillsvansker i denne gruppen. Dette er den eneste gruppen av elever hvor et overveldende flertall ikke var med på aktiviteter i friminuttene. Dette viser disse elevenes svekkede sosiale atferd, som også blir lagt vekt på av Attwood (1998). Det eneste spørsmålet hvor en større andel av elevene var på lik linje med gjennomsnittet,

var ”Hvor ofte snakker eleven med kun én eller to andre elever i forhold til gjennomsnittet”. Her svarte 43,3 prosent at eleven med autisme eller Aspergers syndrom hadde kontakt med én eller to elever like ofte som gjennomsnittet. Dette stemmer overens med at disse elevene oftest holder seg utenfor grupperinger (Attwood 1998). Men også på dette spørsmålet svarte flertallet av informantene at elevene hadde sjeldnere kontakt med én eller to andre elever enn det vanlige (48,65 %).

En veldig stor andel av elevene i denne gruppen ble også rapportert å ha færre samtaleemner enn gjennomsnittet. Dette kan ha sammenheng med hvorfor disse elevene ofte ikke er med på aktiviteter eller diskusjoner på skolen. Det er ikke uvanlig at elever med autisme eller Aspergers syndrom har noen ting de interesserer seg ekstra mye for. Dette kan føre til at andre samtaleemner er uinteressante å prate om, og at elevene søker mot andre elever som har de samme interessene. Dette kan også forklare hvorfor flere av disse elevene hadde like ofte kontakt med én eller to andre elever som det gjennomsnittet har.

Det var ikke bare elevene med store vansker som engasjerte seg for færre samtaleemner enn vanlig. Også de elevene som klarte seg fint ellers viste problemer på dette området. Informantene som kommenterte at elevene klarte seg bra både sosialt og faglig, sa også at de var mer engasjerte i visse temaer, og brydde seg lite om emner som andre tok opp. Dette kan ha sammenheng med personer med autisme eller Aspergers syndroms vanskeligheter med pragmatikk (Fay 1993). Dersom man ikke skjønner reglene for språkbruk vil det være naturlig å snakke om det man selv er mest interessert i.

Resultatene viste også at en stor andel av elevene med autisme eller Aspergers syndrom (større enn hos de fire andre gruppene) ble ufin i språket dersom samtaleemnet førte til uenighet eller kranling (Figur 4.15). I alle de fire andre gruppene var det til sammen kun 15 elever som kunne bli ufine i språket, mens i gruppen med autisme eller Aspergers syndrom alene var det hele 20 elever. Flere av informantene kommenterte at elevene i denne gruppen reagerte med sinne og fysisk

aggressivitet. Én av informantene hadde observert at guttene gjerne ble utagerende ved misforståelser eller konflikter, mens jentene ble passive der og da, og heller tok det ut hjemme på et senere tidspunkt. Selv om andelen ungdommer som ble ufin i språket var stor i denne gruppen, var det også flere som kommenterte at elevene ble lett irriterte eller sinte, men at de ikke bannet. Én informant sa at eleven løy for å få seg ut av situasjoner med krancling.

Forskere peker på at personer med autisme eller Aspergers syndrom mangler såkalt ”Theory of Mind”, som gir innsikt i andre menneskers ståsted, tanker og følelser (Attwood 1998). Dersom en elev ikke skjønner hva andre tenker eller føler, er det ikke rart at denne eleven ikke forsøker å beherske sine egne reaksjoner. Dersom man ikke kan ta hensyn til andres følelser vil det være naturlig å si det første som faller en inn.

En god del av elevene forsøkte i situasjoner med uenighet og krancling å forklare sitt eget syn på saken. Men det var ikke alltid at dette ble gjort på en måte som hjalp de andre elevenes forståelse. Én informant kommenterte at eleven begynte å snakke fortere og mer uforståelig, spesielt i situasjoner med krancling eller uenighet. Litteratur viser også til at personer med autisme eller Aspergers syndrom kan ha vansker med prosodi (Attwood 1998). Nesten en fjerdedel av ungdommene i denne gruppen gikk dersom de ikke klarte å forklare seg. To informanter forklarte at elevene forsøkte å være usynlige.

Det ble funnet signifikante forskjeller mellom de fem forskjellige språkvanskene undersøkelsen tok for seg. På flere spørsmål skilte elevgruppen med Aspergers syndrom eller autisme seg ut. Dette var blant annet den eneste elevgruppen hvor de aller fleste elevene var sjeldnere med på aktiviteter i friminuttene. Elevene med Aspergers syndrom eller autisme tok også sjelden initiativ i friminuttene, tok sjeldnere del i diskusjoner i friminuttene, og snakket sjeldent med grupper av andre elever. Når elevene var i situasjoner med uenighet eller krancling var det få av elevene med Aspergers syndrom eller autisme som ble passive og stille i forhold til elevene i de andre gruppene. Gruppen med elever med Aspergers syndrom eller autisme var den



---

gruppen der flest elever ble ufine i språket, og hvor flest informanter observerte fysisk aggressivitet, eller såkalt utagerende atferd.

## 5.6 Utenlandsk opprinnelse

Ungdommene med utenlandsk opprinnelse utgjorde den største elevgruppen i undersøkelsen. Denne gruppen ble som tidligere nevnt tatt med fordi det å ha et annet morsmål enn norsk vil kunne ha store konsekvenser i forhold til kommunikasjon med andre elever. Man må ta forbehold om at det også vil kunne være kulturelle forskjeller i denne gruppen som virker inn på resultatene. For eksempel var det over 36 prosent av elevene med utenlandsk opprinnelse som ikke tok del i aktiviteter i friminuttene like ofte som andre elever. Denne relativt høye andelen kan komme av at noen av disse elevene har andre skikker og tradisjoner enn vi har i Norge. Blant annet var det en jente som kommenterte at hun opplevde det som vanskelig å gå på en større skole med både gutter og jenter, etter tidligere å ha gått på en liten skole for bare jenter. Men man *kan* se språk og kommunikasjonsrelatert problematikk i denne gruppen. Over 75 prosent av elevene tok sjeldnere initiativ til samtaler i klasserommet, og like mange tok sjeldnere del i diskusjoner i klasserommet. Det virker plausibelt at klasserommet byr på en ekstra utfordring for disse elevene. I klasserommet er språket mer komplisert enn det ungdom seg imellom bruker, i tillegg til at temaene er styrt av læreren. Det vil også være termer som man ikke benytter seg av i hverdagstalen som er nødvendige å kjenne til for å kunne følge med i timen. Manglende språkferdigheter på norsk vil være en ekstra belastning i klasserommet, noe som støttes av Seidenberg (1993) og Lie (2004).

Informantene mente at mange av elevene i denne gruppen engasjerte seg for færre samtaleemner enn gjennomsnittet, noe som kan komme av manglende norske ord og uttrykk for å kunne si det de har lyst til. Selv om denne problematikken også er til stede i friminuttene, viser det seg en tydelig bedring i engasjement og deltakelse.

Elevenes reaksjoner til uenighet og krancling viser igjen tegn på språklig usikkerhet. Riktignok prøvde en femtedel å forklare sitt syn på saken, men betraktelig flere (46 %) ble passive og stille. Noen gikk vekk, mens de som fortsatte å prøve å benytte seg av språk for å forklare seg begynte å banne. Dette kan være et tegn på frustrasjon, som grunner i vanskelighetene elevene har med å gjøre seg forstått. Banneord er ofte noen av de første ordene man plukker opp når man lærer et nytt språk, og når man føler seg presset er det lett at disse glipper ut. Det er allikevel uakseptabelt å bruke slike ord på en skole, og disse ungdommene kan nok lett bli sett på som noe utagerende på grunn av det. I tillegg viser forskere til at minoritetsspråklige elever er sterkt representert blant elever med atferdsvansker (Lie 2004). Man må derfor gå ut ifra at dette kan være en faktor også her. Informantene kommenterte blant annet at elevenes smale ordforråd gjorde at elevene gjerne holdt seg til fysisk aktivitet. Noen kalte andre elever ”dust”, ”idiot” og lignende i situasjoner med krancling eller uenighet. Andre elever ble lett lei seg eller oppgitte, og trakk seg heller vekk fra situasjonen.

I situasjoner der elevene ikke ble forstått, forsøkte kun 40 prosent å forklare det de mente ved for eksempel å omformulere det de hadde sagt. Én informant kommenterte at eleven lo og snakket bort temaet, mens andre elever søkte hjelp til å oversette. Andre igjen ble sure, og reagerte fysisk ved å dytte andre elever, skjære grimaser, banne, eller si ”err’u dum, eller?”, noe som igjen viser den utagerende siden ved noen av disse elevene. Én elev reagerte også med å gå hjem fra skolen. Helhetsinntrykket til informantene av elevene med utenlandsk opprinnelse og deres sosiale evner var noe sprikende. Enkelte elever var forsiktige, usikre og tilbakeholdne, stille, rolige og beskjedne. Andre elever oppsøkte uoverensstemmelser og uro. Én informant kommenterte at eleven hele tiden skulle tøffe seg, og at han gjerne havnet i periferien. Det var også mange informanter som mente at kulturelle forskjeller var med på å vanskeliggjøre forholdet disse elevene hadde med andre elever i klassen og på skolen. De kulturelle forskjellene førte gjerne til misforståelser. Noen elever ble passive, og ventet heller på at andre skulle ta kontakt enn å ta kontakt selv. Flere av informantene gjenkjente at språket hemmet disse elevenes sosiale omgang med andre elever. Flere

av elevene valgte å snakke om fotball, fordi det krevde for mye å gå inn i andre samtaleemner. Hele 68,3 prosent av informantene mente at elevene med utenlandsk opprinnelse engasjerte seg for færre samtaleemner enn de andre elevene. Dette kan komme av elevenes gjennomsnittlig dårlige språkferdigheter.

## 5.7 Elevgruppene som en helhet

Resultatene viste både likheter og forskjeller mellom gruppene av elever som var inkludert i undersøkelsen. Det ble funnet at for de fleste elevene utgjorde klasserommet en vanskelig arena, og det var flere elever som unngikk samtaler i klasserommet enn i friminuttene. Én årsak til dette kan være lærernes styring av tema i klasserommet. Det er ikke like lett for elevene å bli engasjert i det timen går ut på, som det de selv velger å snakke om i friminuttene. I tillegg til dette synes mange det er ekkelt å snakke foran andre, og er redde for å si feil. I friminuttene er det aldri hele klasser som hører på det man sier, men heller mindre grupper. Alt dette kan ha innvirkning på om elever tør å ta del i samtaler eller ikke. De statistisk signifikante sammenhengene mellom elevenes reaksjoner i klasserommet og i friminuttene viser at det er sannsynlig at dette er en trend hos flere ungdommer med språk-, tale-, og kommunikasjonsvansker enn bare utvalget i denne undersøkelsen. Elevene med autisme eller Aspergers syndrom viste et motsatt mønster, hvor initiativ til samtale og deltakelse i diskusjoner bød på flere utfordringer i friminuttene enn i klasserommet. Antakelig er dette også den trenden man møter ellers i samfunnet i forhold til ungdommer med autisme eller Aspergers syndrom.

Resultatene viste også at de fleste elevene som snakket sjeldnere med grupper av elever enn det andre elever gjorde, også deltok sjeldnere i diskusjoner med andre elever. Det kan tenkes at elever som unngår situasjoner med flere ungdommer på en gang gjør dette fordi de ikke trives i slike situasjoner. Man kan da også tenke seg at disse elevene sjeldnere vil ta del i diskusjoner enn det andre gjør, rett og slett fordi de unngår de situasjonene hvor slike diskusjoner oftest oppstår.

## 6. Oppsummering og konklusjon

Denne undersøkelsen har tatt for seg hvordan fem svært forskjellige språkvansker kan virke inn på den kontakten ungdomsskoleelever har seg imellom. Ved bruk av spørreskjema ble data innhentet fra over 20 skoler i Vestfold.

Elevene med spesifikke språkvansker tok sjeldnere initiativ til samtale i klasserommet, og deltok også sjeldnere i diskusjoner i klasserommet enn det informantene, som var lærere, assistenter eller miljøarbeidere, mente var gjennomsnittlig for elever på deres klassetrinn. Elevene var allikevel aktive i friminuttene, og flere av elevene hadde kontakt med andre elever like ofte som gjennomsnittet. Informantene kommenterte at de fleste elevene var stille og rolige.

Elevene med stamming deltok sjeldnere i diskusjoner og tok sjeldnere initiativ til samtale i klasserommet enn gjennomsnittet. I friminuttene deltok de betydelig mer.

Elevene med hørselshemming var både med på aktiviteter i friminuttene, og var gode til å ta initiativ til samtale med andre elever. Disse elevene hadde allikevel vanskeligheter med deltakelse i diskusjoner i klasserommet.

Elevene med Aspergers syndrom og autisme var de elevene som hadde minst kontakt med andre elever på skolen. Disse elevene tok heller ikke del i aktiviteter som ikke krevde språklig engasjement i friminuttene. I denne gruppen var det mange elever som kunne betraktes som utagerende.

Elevene med utenlandsk opprinnelse hadde størst vansker i klasserommet, både med å ta initiativ til samtale og med å delta i diskusjoner. Selv om vanskene var mindre i friminuttene, var de fremdeles meget tydelige. Kommentarer fra informantene sprikte – noen av elevene var rolige og beskjedne, mens andre var fysiske og utagerende.

Resultatene viste at selv om elevene i undersøkelsen har veldig forskjellige former for språkvansker, opplevde alle lignende vanskeligheter i forhold til kontakt og samspill med andre elever i klassen og på skolen. En betydelig andel av elevene fra alle de fem

---

språkvanskene i undersøkelsen deltok sjeldnere i diskusjoner i klasserommet enn gjennomsnittet. Elevene med SSV, stamming, hørselshemming og utenlandsk opprinnelse deltok oftere i diskusjoner og aktiviteter i friminuttene, mens elevene med Aspergers syndrom eller autisme hadde store vansker også her. Betydelige andeler av elevene tok sjeldnere initiativ til samtaler med andre elever, og deltok sjeldnere i diskusjoner med andre enn det informantene ville beskrive som gjennomsnittlig. Omkring halvparten av elevene unngikk også å snakke med grupper av andre elever. Resultatene viste også at elevene som snakket sjeldnere enn gjennomsnittet med grupper av andre elever også tok sjeldnere del i diskusjoner enn det gjennomsnittet gjorde. Disse resultatene viser at det er sannsynlig at den kontakten og det samspillet elevene med språkvansker har med andre jevnaldrende *blir* begrenset som følge av deres språk-, tale-, eller kommunikasjonsvansker.

Fordi samtaler med jevnaldrende er så viktig for vennskap i ungdomsårene kan den kontakten elevene har med andre gi en pekepinn for hvordan disse elevene klarer seg sosialt. Lite kontakt med jevnaldrende kan føre at ungdommene får færre venner, og potensielt føre til lavere selvtillit eller en følelse av utilstrekkelighet. Dette er også viktig i forhold til arbeid med inkludering rundt omkring på skolene. Ungdom med språkvansker bør følges opp spesielt med tanke på dette.

## Kildeliste

- Attwood, T. (1998): Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978): Language development and language disorders. New York: John Wiley & Sons.
- Bråten, S. (1998): Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom. Oslo: Tano Aschehoug.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004): "Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age", *Journal of speech, language and hearing research*, Vol. 47:145-161.
- Dowdy, C.A., Patton, J.R., Smith, T.E.C. & Polloway, E.A. (1997): Attention-Deficit/Hyperactivity disorder in the classroom. Texas: Pro-ed.
- Egland, G.O. (1970): Speech and language problems: A guide for the classroom teacher. New Jersey: Prentice-Hall.
- Falkenberg, E.S. & Kvam, M.H. (2004): "Hørselshemming og audiopedagogikk", i E. Befring og R. Tangen (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Fay, W.H. (1993): "Infantile autism", i D. Bishop og K. Mogford (red) *Language development in exceptional circumstances*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates.
- Fyrand, L. (2005): Sosialt nettverk: Teori og praksis. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerdalen, A.G.F. (1998): Hvorfor snakker vi ikke om det?: Elevens erfaringer med egen stamming i den videregående skole. Hovedoppgave i spesialpedagogikk Oslo: Universitetet.
- Guitar, B. (1998): Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment. London: Lippincott Williams & Wilkins.
- Helland, H. & Øia, T. (2000): Forebyggende ungdomsarbeid. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmberg, J.B. (1997): Sosiale og emosjonelle vansker. Oslo: Gyldendal.
- Klein, S.K. & Rapin, I. (1993): "Intermittent conductive hearing loss and language development", i D. Bishop & K. Mogford (red) *Language development in exceptional circumstances*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates.
- Leonard, L.B. (1998): Children with specific language impairment. London: MIT.

- 
- Lie, B. (2004): "Skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos minoritetsspråklige elever", i E. Befring og R. Tangen (red) Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Løge, I.K. (1998): "Språk-, tale- og kommunikasjonsvanskar", i O.R. Eck & B. Rognhaug (red) Spesialpedagogikk i førskolealder. Oslo: Tano.
- Murden, R. (1968): Stammering: Its correction through the re-education of the speech function. Springfield, Illinois: Thomas.
- NIFS. URL: <http://www.stamming.no/sider/start.htm> [Lesedato 10.04.2007].
- Persson, A. (2000): Social competence: Når individet, de andre, og samfundet mødes. Danmark: Klim.
- Phillips, G.M. (1984): "Reticence: A perspective on social withdrawal", i J.A. Daly & J.C. McCroskey (red) Avoiding communication. London: Sage.
- Redmond, S.M. & Rice, M.L. (1998): "The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaption or social deviance?", Journal of speech, language and hearing research, Vol. 41:688-700.
- Rommetveit, R. (1972): Språk, tale og kommunikasjon: Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rustin, L. & Kuhr, A. (1999): Social skills and the speech impaired. London: Whurr.
- Rygvold, A.L. (2004): "Språkvansker hos barn", i E. Befring & R. Tangen (red) Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Saenz, T.I., Black, K.G. & Pellegrini, L. (1999): "The social competence of children diagnosed with specific language impairment", i D. Kovarsky, J. Dunchan & M. Maxwell (red) Constructing (in)competence. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schloss, P.J. (1984): Social development of handicapped children and adolescents. Maryland: Aspen.
- Seidenberg, P.L. (1993): "Understanding learning disabilities", i D.K. Bernstein & E. Tiegerman (red) Language and communication disorders in children. Oxford: Maxwell Mcmillan.
- Spirvack, G., Platt, J.J. & Shure, M.B. (1976): The problem-solving approach to adjustment. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1962): Thought and language. New York: Wiley.
- Youniss, J. (1980): Parents and peers in social development. London: The University of Chicago Press.

Ytterhus, B. (2002): Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen.  
Oslo: Abstrakt.



## **Vedlegg A: Spørreskjema**

**SPØRRESKJEMA SPRÅK OG INKLUDERING I UNGDOMSSKOLEN**

- Du kan svare på spørreskjemaet dersom du har observert én eller flere elever med
  - spesifikke språkvansker (dårlig språk uten andre typer vansker)
  - stamming (taleflytvanske)
  - hørselshemming (ikke døve)
  - Aspergers syndrom/autisme (pragmatisk vanske)
  - utenlandsk opprinnelse med annet morsmål enn norsk (annen kultur og språk)
- Relater svarene dine til én enkelt elev, eller til grupper av elever dersom du har observert flere elever fra samme kategori.
- Kryss av for hvilken elevkategori dine svar relateres til
- Dersom du har erfaring innen flere elevgrupper, bruk ett skjema for hver gruppe.
- Observasjonene kan være gjort når som helst, enten ved den skolen du nå jobber ved, eller ved en skole du tidligere har jobbet på.

Kjønn:      Mann ☐      Kvinne ☐

Jobber du som lærer, assistent eller miljøarbeider? (strek under)

Hvor mange år har du jobbet som lærer/assistent/miljøarbeider? \_\_\_\_\_

Har du utdanning innen spesialpedagogikk?      Ja ☐      Nei ☐

Hvor mange (ca) elever fins det ved skolen? \_\_\_\_\_

Jeg har observert en elev/elever med (Kun **ett** kryss):

Spesifikke språkvansker  
Stamming  
Hørselshemming  
Autisme / Aspergers syndrom  
Utenlandsk opprinnelse

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

---

Hvor ofte er eleven med på **aktiviteter** i friminuttene i forhold til gjennomsnittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Hvor ofte tar eleven **initiativ** til samtale i klasserommet i forhold til gjennomsnittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Hvor ofte tar eleven **initiativ** til samtale i friminuttene i forhold til gjennomsnittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Hvor ofte tar eleven aktivt **del i** diskusjoner i klasserommet i forhold til gjennomsnittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Hvor ofte tar eleven aktivt **del i** diskusjoner i friminuttene i forhold til gjennomsnittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Hvor ofte snakker eleven med **grupper** av andre elever i klasserommet i forhold til gj.snittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Hvor ofte snakker eleven med **grupper** av andre elever i friminuttene i forhold til gj.snittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Hvor ofte snakker eleven med kun **én eller to** andre elever i forhold til gjennomsnittet?

☐ sjeldnere      ☐ like ofte      ☐ oftere      ☐ ikke observert

Engasjerer eleven seg for like mange **samtaleemner**/temaer som gjennomsnittseleven?

☐ færre      ☐ like mange      ☐ flere      ☐ ikke observert

---

Hvordan reagerer eleven oftest dersom samtaleemnet fører til uenighet/krangling?

Prøver å forklare sitt eget syn på saken

☐

Går vekk

☐

Blir passiv og stille

☐

Kan bli ufin i språket (for eksempel banne)

☐

Annet: \_\_\_\_\_

Hvordan reagerer eleven oftest dersom han opplever vanskeligheter med å få forklart hva han mener?

Fortsetter å prøve å forklare hva han mener, for eksempel ved å omformulere seg

☐

Går heller over til et annet emne

☐

Lar andre snakke isteden

☐

Går vekk

☐

Annet: \_\_\_\_\_

Hvordan vil du selv vurdere elevens sosiale ferdigheter i samspill med andre ungdommer?

---

---

---

---

---

---

---

**Takk for hjelpen!**